

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Petra Frišová

MÍSTO REFLEXE V PROCESU ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ

The role of reflection in the process of experiential learning

Vedoucí práce:

2009

Doc. PhDr. Josef Valenta, CsC.

Poděkování

Velmi ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomáhali při vzniku této práce.

Děkuji především doc. PhDr. Josefu Valentovi, Csc., vedoucímu mé diplomové práce za inspiraci, přívětivý přístup, cenné podněty a užitečné rady. Dále PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D., který mi ochotně pomáhal svými odbornými radami v oblasti výzkumu.

Zvláštní poděkování patří všem školám a učitelům, kteří mi umožnili návštěvu vyučovacích hodin a věnovali mi svůj čas. Děkuji Mgr. Miladě Bártové, Mgr. Ivě Doubravové, Mgr. Lukáši Istenčinovi, Mgr. Monice Levíčkové a Mgr. Janě Michalicové.

Ráda bych také poděkovala své rodině, která mi byla při realizaci diplomové práce oporou a poskytovala mi zázemí.

Prohlašuji,

že jsem tuto diplomovou práci vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny, literaturu a další odborné zdroje.

V Praze dne 29. 11. 2009

Anotace

Předložená práce se zabývá problematikou reflexe v rámci zkušenostního učení. Vyjasňuje oba pojmy, přibližuje možnosti jejich využití a uvádí je do souvislostí se současnou praxí na školách. Zkušenostní učení je v tomto případě vztaženo na osobnostní a sociální výchovu, která se na českých školách začíná vyskytovat.

Teoreticko – empirická povaha práce umožňuje srovnat teorií ideálně formulovaný obraz reflexe s její podobou v praxi. Nejrozsáhlejší část práce je věnována výzkumu. Výzkum poskytuje pohled na dovednosti učitelů ve vztahu k reflexi. Zajímá se o kvalitu osvojení dovedností potřebných pro reflexi. Pozorování a rozhovor tvoří hlavní metody šetření.

Praktické ověření problematiky může být impulzem k jejímu dalšímu rozvoji.

Klíčová slova

Zkušenost, zkušenostní učení, osobnostní a sociální výchova, reflexe, dovednosti potřebné pro reflexi, učitel.

Abstract

The work in your hands focuses on the issue of a reflection in frame of experiential learning. It makes both terms clear, introduces options for their further improvement and places them into the context of a current practice in schools. The experiential learning in this case is related to a personal and social education that starts to be used by Czech schools.

A theoretical - empirical character of this work makes possible to compare an ideal image of the reflection, formulated in theory, with its final shape in practice. The biggest part of the work focuses on the research that presents insight to teachers' skills, related to the reflection, and is concerned about their standard. Observation and interview was two main methods used during the research.

Practical verification of this issue could be an impulse for its further improvement.

Key words

Experience, experiential learning, personal and social education, reflection, skills required for reflection, teacher.

OBSAH

ÚVOD.....	10
1 TEORETICKÁ ČÁST	11
1.1 Zkušenost	11
1.1.1 Vymezení zkušenosti společenskovědními disciplínami ..	11
1.1.2 Neuropsychologický pohled	14
1.1.3 Můj pohled na zkušenost	18
1.2 Zkušenostní učení	18
1.2.1 Východiska a zrod zkušenostního učení	18
1.2.2 Terminologie	21
1.2.3 Definice zkušenostního učení.....	23
1.2.4 Modely zkušenostního učení	25
1.2.5 OSV jako jedna z forem uplatnění zkušenostního učení..	34
1.3 Reflexe	36
1.3.1 Terminologie	36
1.3.2 Význam reflexe	38
1.3.3 Úloha učitele ve vztahu k reflexi	40
1.3.4 Formy reflexe	42
1.3.5 Modely reflexe v procesu učení	49
1.4 Zhodnocení teoretických východisek.....	56
2 EMPIRICKÁ ČÁST	58
2.1 Představení výzkumu	58
2.1.1 Záměr a smysl výzkumu	58
2.1.2 Téma výzkumu.....	58
2.1.3 Výzkumné problémy.....	58
2.1.4 Základní soubor a vzorek výzkumu	59
2.2 Metody a techniky výzkumu	60
2.2.1 Předvýzkum.....	60
2.2.2 Pozorování	60
2.2.3 Rozhovor	63

2.2.4	Inventář dovedností učitele potřebných pro reflexi	64
2.3	Prezentace a analýza získaných dat	81
2.3.1	Výsledky hlavního výzkumného problému	81
2.3.2	Úroveň osvojení dovedností u učitelů.....	90
2.3.3	Výsledky doplňkových výzkumných problémů	91
2.3.4	Návrhy a podněty ke zlepšení stavu	95
2.3.5	Analýza zhlédnutých hodin.....	96
2.4	Závěry výzkumu	115
2.4.1	Obsahové závěry	115
2.4.2	Metodologické závěry	116
2.4.3	Využití poznatků a další perspektivy výzkumu	116
	ZÁVĚR	118
3	POUŽITÉ ZDROJE	119
4	SEZNAM PŘÍLOH	124

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Pohled expertů na Experiential Education.....	22
Tabulka č. 2: Model reflexe formou kognitivní hierarchie	55
Tabulka č. 3: Procentuální shoda pozorovatelů.....	61
Tabulka č. 4: Rozdíly v pozorování pozorovatelů	62
Tabulka č. 5: Výhody i nevýhody přímých či nepřímých a otevřených či uzavřených otázek ..	71
Tabulka č. 6: Charakteristiky „potížístů“	77
Tabulka č. 7: Ukázka záznamu dat z pozorovacích archů.....	82
Tabulka č. 8: Základní dovednosti - absolutní četnosti.....	84
Tabulka č. 9: Kategorie dovedností - absolutní četnosti	88
Tabulka č. 10: Dovednosti potřebné pro reflexi podle četnosti jejich výskytu u jednotlivých učitelů	90
Tabulka č. 11: Stupeň osvojení dovedností potřebných pro reflexi u jednotlivých učitelů.....	91
Tabulka č. 12: Dobře osvojené dovednosti potřebné pro reflexi – oba pohledy.....	93
Tabulka č. 13: Rezervy v dovednostech potřebných pro reflexi – oba pohledy.....	94

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Hlavní neuronální sítě zapojené do učení.....	16
Obrázek č. 2: Proces vnímání a zkušenostního učení.....	26
Obrázek č. 3: Process of Experiencing.....	28
Obrázek č. 4: Syntéza čtyř – fázových učebních cyklů podle Berta Jucha	28
Obrázek č. 5: Dewey´s Learning Process.....	29
Obrázek č. 6: Lewin´s Feedback Process.....	30
Obrázek č. 7: Piagetův model učení a kognitivního rozvoje	31
Obrázek č. 8: Kolbův cyklus.....	31
Obrázek č. 9: Model zkušenostního učení podle Pfeiffera a Jonese.....	32
Obrázek č. 10: Proces uvědomění zkušenosti.....	40
Obrázek č. 11: Model reflexe v procesu učení	49
Obrázek č. 12: Trychtýřový model reflexe.....	53

ÚVOD

Samotný název předložené práce vyzývá k otázce „Jaké místo náleží reflexi v procesu zkušenostního učení!?!“. Na tuto otázku se pokouším hledat odpověď v následujícím textu.

Nezůstávám v tomto případě jen u teorie, i když ta představuje základní východiska, ujasňuje používané pojmy, analyzuje dosavadní poznání a rozvíjí myšlenky do nových konceptů. Teoretická část je jakýmsi „předskokem“ pro část empirickou.

V empirické části se snažím odpovědět na hlavní otázku v rovině praktické, na základě provedeného výzkumu. Nabídnuté koncepty v podobě slov se střetávají s holou realitou. Koncept zkušenostního učení je v tomto případě vztažen na systém osobnostní a sociální výchovy - průřezové téma rámcových vzdělávacích programů, které se na českých školách realizuje různými způsoby, mimo jiné ve své „čisté formě“ jako samostatný předmět. Úspěšnost hodin osobnostní a sociální výchovy a reflexe v jejich rámci závisí na mnoha proměnných. Jednou z nich je úloha učitele ve vztahu k reflexi. Do reflexe se promítá jeho osobnost a přístup k žákům, jeho odborné znalosti a také dovednosti potřebné pro reflexi. Výzkum je orientován právě na to, jak učitelé osobnostní a sociální výchovy ovládají dovednosti potřebné pro reflexi. Konkrétně jaké dovednosti potřebné pro reflexi mají dobře osvojené a v jakých dovednostech mají ještě rezervy. Odpovědi na tyto otázky vychází nejen z mé strany, ale také ze strany samotných učitelů, což v důsledku umožňuje srovnat obě hlediska.

Co mne vedlo k vypracování předložené práce? V první řadě zájem o problematiku reflexe, oblast nesmírně bohatou a obohacující. Nacházíme v ní stále místa, která nejsou příliš probádána. V současné chvíli chybí na poli pedagogiky osobnostně sociálního rozvoje pohled na praxi, s jakou je na školách zacházeno s reflexí. Prostřednictvím předložené práce se snažím toto prázdné místo alespoň částečně vyplnit. Dalším, neméně důležitým důvodem, je doufejme přínos pro samotné učitele (nejen ty, kteří se výzkumu v rámci této práce účastnili). Text práce společně s výzkumem umožňuje shromáždit takové informace, které mohou být impulzem ke zdokonalení jejich činnosti, nebo přinejmenším náhledu na ni.

Při realizaci této práce je využito různých metod, přičemž některé techniky jsou nově vyvinuty. Výzkumná strategie je ověřena nejdříve v předvýzkumu. Hlavní techniku výzkumu činí přímé pozorování dovedností potřebných pro reflexi u dotyčného učitele ve vyučovací hodině. Díky analýze dostupných zdrojů a vlastní invenci je představen inventář dovedností potřebných pro reflexi, který tvoří zásadní pomůcku pro vytvoření pozorovacího archu. Pozorování doplňuje polostrukturovaný rozhovor s učitelem.

Při tvorbě diplomové práce vycházím z dostupných zdrojů jak české, tak zahraniční literatury. Snažím se téma rozpracovat z různých úhlů pohledu a nabídnout nové myšlenky.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Zkušenost

„Zkušenost není to, co se člověku přihodilo, ale to, co člověk udělal s tím, co se mu přihodilo.“ (Aldous Huxley, 1932)

Zkušenost představuje bezprostřední konfrontaci s realitou. Není možné stejnou zkušenost vícekrát opakovat ani ji někomu předat, je totiž nepřenositelná. Jak v čase, tak v prostoru. Zkušenosti získáváme na vlastní pěst každý sám za sebe. Je však na nás, co s nimi uděláme. Jedno je jasné. Přestože si to nemusíme uvědomovat, zkušenosti nás proměňují a utváří.

Záměrem tohoto pojednání je ujasnit význam rozsáhlého pojmu „zkušenost“. V běžném životě se slova „zkušenost“ využívá téměř každodenně. Český národní korpus (2000) pro tento výraz nachází 3947 výskytů v různých kontextech. V následujícím textu nahlédnu na pojem „zkušenost“ z disciplín blízkých pedagogice a z pohledu neuropsychologického. Na závěr se pokusím tento termín definovat tak, jak ho budu používat v rámci diplomové práce.

1.1.1 Vymezení zkušenosti společenskovědními disciplínami

Filozofický pohled

Podle Finka (1993) je zkušenost **jsoucno formulované jazykem**. Schopnost tvořit pojmy a abstraktní myšlení umožňuje zachytit skutečnost a vyjádřit ji slovy. Prostřednictvím toho také porozumět. Zůstává však otázkou zdali pojmenovaná zkušenost je zobrazena ve své skutečnosti. Skutečnost není možné postihnout celistvě jazykem. A tak pojem, který zastupuje zkušenost v naší řeči a myšlení, nebude nikdy natolik skutečný jako zkušenost sama. Zůstane vždy jen její **napodobeninou**, která se bude snažit zkušenost vystihnout, ale nikdy se jí to nepodaří. Tyto myšlenky dokazují, jakou cenu má pro člověka jeho osobní zkušenost.

Pohled na zkušenost jako na napodobeninu skutečnosti doplňuje Jan Sokol (2004) takto: *„Vědomý a trvalý výsledek setkání se skutečností, nepochybný pro toho, kdo tuto zkušenost udělal, ale v této podobě nepřenositelný.“*

Pedagogický pohled

Vnímání pojmu se pohybuje autor od autora, ale také se vyvíjí v čase. Může být podnětné vrátit se o sto let zpátky a vyhledat význam pojmu v tehdejších zdrojích.

„V širším smyslu rozumíme zkušeností soubor poznatků vytvořených z přímého vnímání a pozorování na rozdíl od souboru poznatků nabytých přemýšlením a

rozumováním. Zahrnuje tedy zkušenost představy o všem, co jsme sami viděli, slyšeli, čichali atd., o čem smysly svými jsme se přesvědčili nebo přesvědčiti můžeme.“ (Klika, Štech, 1909)

V tomto pojetí může být zkušenost vytvořena jen na základě kvality přístupné našim **smyslům**. Role racionální analýzy v procesu zpracování zkušenosti je vyloučena.

„V užším smyslu zkušeností jmenujeme silné tlumy představ, jež průběhem duševního života sdružováním se utvořily a nabyvše moci osvojovací, zasahují v další průběh stavů duševních.“ (Klika, Štech, 1909)

Toto stanovisko zachází se zkušeností již jako se **souhrnem představ vytvořených během života**. Představy jsou obrazy dříve vnímaných věcí a dějů, jejich pamětní stopy (Nakonečný, 1995). Představa tvoří přechod mezi smyslovým a racionálním. Od výše zmíněného čistě smyslového zpracování badatelé již připouští určitou roli **kognitivního zpracování**.

Zároveň před sto lety věděli, že již prožitá zkušenost působí v dalším životě jedince a neztrácí se.

Současný pedagogický slovník se staví k pojmu zkušenost takto: *„Obecně poznávání světa, které se opírá o smysly, prožitky, sociální styk a praktickou činnost.“* (Průcha, 2008) Oproti předchozímu chápání je ke smyslům jako hlavním zdrojům zkušenosti připojen i prožitek, sociální styk a praktická činnost.

„Individuální zkušenost je souhrn individuálních vědomostí, dovedností, návyků, zájmů, prožitků, sociálních vztahů a praktických činností získaných během života; jsou svébytné pro daného člověka, obtížně se předávají jiným.“ (Průcha, 2008)

Zážitková pedagogika jako pedagogický proud, který využívá prožitku k výchově a vzdělávání, se drží triády a posloupnosti: Prožitek – Zážitek – Zkušenost. Pokusím se nyní shrnout poznatky o jednotlivých kategoriích v jednoduchém přehledu.

Prožitek

Prožitek v pojetí zážitkové pedagogiky lze chápat jako událost výrazně odlišnou od běžného žití. To, co ho charakterizuje je především:

- Tělesná i myšlenková přítomnost. S tím souvisí jeho neopakovatelnost a jednorázovost. Pohybujeme se v modu „tady a teď“.
- Aktivita prožívání
- Intenzita prožívání
- Pohlcení jedince danou událostí

„V prožitku zvlášť vyniká emocionální, tělesná a smyslová stránka bytí, která se dá jen obtížně zprostředkovat (snad jen uměním); i proto může být tolik přitažlivá. Avšak neměli bychom přehlédnout, že v prožitku se prolíná vědomí aktuálního stavu s víceméně neuvědomělým působenímžitých tradic, konvencí, pojmů, vzorců chování- tedy se vším, co podmiňuje jak kvalitu samotného prožívání, tak zážitkovou reflexi.“ (Slavík, 2007)

Prožitek v několika bodech (Jirásek, 2004):

- Komplexnost
- Verbální nepřenositelnost
- Nedefinovatelnost
- Jedinečnost
- Intencionální zaměření

Zážitek

Zážitkem je pojmán prožitek uplynulý do minulosti, ke kterému se vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze) a zmocňujeme se ho v reflexi (srov. Jirásek, 2005 In Kirchner, 2005). Podle Slavíka (2007) je každý zážitek výběrovým obsahem situace - tedy tím, co si její účastník vědomě nebo bezděčně mohl pamatovat (duší i tělem) a co si může při reflexi uvědomit a sdělovat.

Zkušenost

Z pohledu zážitkové pedagogiky a Jirásky (2004) je zkušenost trvalejší podoba prožité události (událost uložená v paměti), jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Zkušeností se chápe výtěžek zhodnocení prožitého. Zkušenost je fixována při jisté úrovni přítomnosti emočního náboje prožitku a nezískáváme ji pouze přímým prožíváním. Naopak většina zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých.

Psychologický pohled

Další pohled na zkušenost uvádí Štekl (1980): *„Zkušenosti jsou pamětní fixací psychických zážitků a uskutečněných psychických a psychomotorických operací.“* Zkušenost je vysvětlena odbornou terminologií, jejíž významy objasním.

Pod psychickým zážitkem chápeme každý psychický jev (jak psychický stav, tak psychický proces), který jedinec prožívá. Je to vnitřní, subjektivní záležitost. Dle Štekla (1980) jsou psychické operace mechanismy vzniku psychických obrazů. Psychické obrazy nás informují o skutečnosti, v níž se naše chování a jednání odehrává. Řadíme sem smyslové

(počítky, vjemy) a myšlenkové (představy, myšlenky) pohledy na skutečnost. Psychomotorické operace označují pohybové projevy člověka vědomě ovládané psychikou.

Toto vnímání zkušenosti vypouští ze svého rámce jakoukoli formu posouzení zažitého. Pracuje se zde s uložením zážitku do paměti, avšak jeho podrobení záměrné či bezděčné analýze není zmíněno. Zpracování zkušenosti je nastíněno v následující definici.

„Zkušenost je poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů. Je to subjektivní stav, který vzniká „uvnitř“ mysli člověka.“ (Hartl, Hartlová, 2000)

Zatímco psychologický slovník zachází se souslovím „uvnitř mysli člověka“, Smékal (2002) vysvětluje pojetí „vnitřního světa osobnosti“. Předpokládá, že tento vnitřní svět může být nekonečně bohatší a obsažnější, než je vnější realita života dané osobnosti. Závažnou funkcí vnitřního světa osobnosti je podle něj jeho vliv na interpretaci události a na vztah k světu i lidem. Realita vnitřního světa, jeho struktura významů a smyslů způsobuje, že se lidé nechovají k lidem a událostem podle jejich skutečného významu, ale podle toho, jak si je interpretují na základě vnitřních obsahů.

Zkušenost vychází z tohoto pojednání jako poznání, které sice přichází z vnější reality obklopující člověka, ale na její výklad má nepřehlédnutelný vliv interpretace jedince podléhající jeho nepřesným soudům.

1.1.2 Neuropsychologický pohled

„Zkušenost – to, co děti dělají každý den, způsob, jakým myslí a odpovídají světu, to, co se učí, a podněty, jimž se rozhodly věnovat pozornost, to vše utváří jejich mozky. Nejen, že to mění způsob, jakým je mozek používán (funkční změna), ale způsobuje to také fyzické změny (strukturální změna) v systému nervových spojů.“ (Healey, Jane In Kovalíková, 1995)

Zkušenost jako neuronální síť

„Každá zkušenost (vjemy, učení, záměrné pohyby, ukládání do paměti i vybavování z paměti) je provázena vznikem, zánikem a trvalým proměňováním synapsí mezi nervovými buňkami.“ (Langmaier, Krejčířová, 2006)

Synapse je prostor, ve kterém dochází ke komunikaci a spojení mezi nervovými buňkami. Jedna nervová buňka může být propojena prostřednictvím synapsí s tisíci dalšími. Nervové buňky tak pomocí synapsí vytvářejí v centrálním nervovém systému velmi komplikovanou, vzájemně propojenou síť.

Na základě genetického programu vzniká jen část synapsí¹, velký podíl jich vzniká v mozku **zkušeností** počínaje nitroděložním životem (Koukolík, 2003). Mozek se tak rozvíjí skrze dynamickou a nepřetržitou interakci mezi vrozeným a získaným. V současné době se vědecký svět až na některé výjimky již poměrně shoduje na termínu „**plasticita mozku**“. Tento pojem vyjadřuje „schopnost mozkové kapacity modifikovat svou strukturu nebo funkci“ (Kulišťák, 2003). Znamená to, že pod vlivem vhodných podnětů zvenčí, tedy právě zkušenosti, je mozek schopen po celou dobu života přetvářet určité oblasti nervových buněk. Neuronální sítě mohou vytvářet nová spojení, včleňovat je do propojení vzniklých již dříve a neustále je udržovat aktivně funkční.

Hebbovo pravidlo popisuje teoretický princip posilování spojení mezi neurony a vystihuje svým způsobem **proces učení a vytváření zkušenosti**. *„Čím je buňka za synapsí aktivnější, tím je účinnost synapse vyšší. Nečinnost nervové buňky za synapsí vede k malé aktivitě synapsí nebo dokonce k jejich vyhasnutí.“* (Koukolík, 2003)

Ve svém důsledku tedy nečinnost nervové buňky za synapsí vede k vymizení buňky a příslušné synapse, ale zároveň také k vyhasínání funkcí nervových buněk v jejich blízkosti. Tento proces je prospěšný v případě, že zaniká nepotřebné, neužívané spojení a na jeho místě se tak staví spojení potřebné a užívané. Zkušenost postupně **modifikuje spoje** mezi neurony podle zákonitosti: *„use it or lose it“* / „používej nebo ztrať“ (Hinton, Miyamoto, Della – Chiesa, 2008). Opakovaná aktivace spojení vede k vytváření nových synapsí, k dalšímu větvení nervových buněk a k morfologickým změnám v mozkové kůře. Změny na synapsích mohou proběhnout v řádu sekund a změny větvení nervových buněk v řádu minut až hodin.

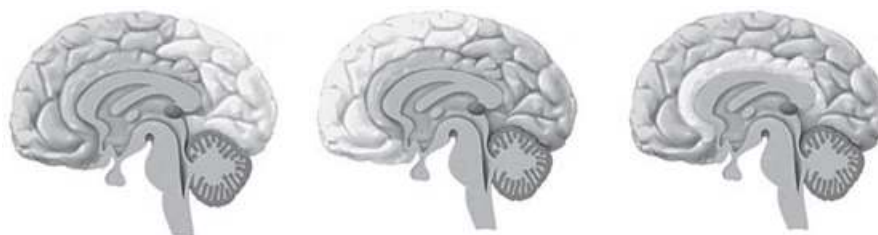
Současný francouzský neurobiolog Serge Laroche (2008) potvrzuje, že v závislosti na stupni aktivity synapsí během učení se některé synapse upevňují, jiné slábnou či se nové synaptické kontakty objevují. Tak se nervové sítě **přetvářejí zkušeností**. Tento princip potvrzuje Eric Kandel z Columbia University v New Yorku (Gardner, 1999): *„Učení je výsledkem změn v mezibuněčných synapsích: většinou při tom nedochází k vytváření nových synaptických spojení mezi buňkami: učení a zapamatování spočívá převážně ve změnách síly spojení již existujících.“*

¹ Synapse funguje na elektrochemické bázi, kdy elektrický vzruch na jednom zakončení nervového vlákna uvolní obálček molekul chemického přenašeče (např. dopamin, acetylcholin, serotonin a další). Molekuly přenašeče projdou nepatrnou synaptickou štěrbinou a osloví receptory na dalším nervovém vlákně (jakési chemické antény buňky za synaptickou štěrbinou). Oslovená nervová buňka díky tomu sníží či zvýší vydávání vzruchů (Koukolík, 2003).

Výše uvedené názory se přes jisté odlišnosti přesto víceméně shodují v tom, že při učení a získávání zkušeností se nějak mění stavba nebo funkce nervové tkáně tvořící mozek.

Zkušenost jako výsledek spolupráce neuronálních sítí

Zkušenost je ve své podstatě komplex složený z různých částí. Její mnohohrstevnatost dokazují svými myšlenkami Rose a Strangeman (Hinton, Miyamoto, Della – Chiesa, 2008). Tvrdí, že při učení hrají hlavní roli tři **neuronální sítě**, které navzájem spolupracují. Patří mezi ně kognitivní síť, strategická síť a afektivní síť.



Kognitivní síť

Strategická síť

Afektivní síť

Obrázek č. 1: Hlavní neuronální sítě zapojené do učení

David Rose, Universal Design for Learning, 2007 In European Journal of Education. 2008, Vol. 43, No. 1, s. 87 – 103.

- **Kognitivní síť** obdrží senzorickou informaci z prostředí a transformuje ji do znalosti. Identifikuje a kategorizuje to, co člověk vidí, slyší či čte.
- **Strategická síť** sleduje záměr, plánuje a koordinuje činnosti.
- **Afektivní síť** má na starosti takové záležitosti jako zájem, motivaci nebo stres.

V procesu učení jsou důležité všechny tři. Jejich roli přibližují autoři studie na příkladu čtení Shakespeareových Sonetů. Kognitivní síť při procesu čtení identifikuje písmena, slova. Strategická síť zaměřuje pozornost na porozumění textu a afektivní síť řídí motivaci k pokračování četby.

Získ zkušenosti se děje komplexní cestou skrze kooperaci a stejnoměrné zapojení všech tří sítí. Každá z nich má svoji nepostradatelnou úlohu.

Paměť, emoce a zkušenost

Na **komunikaci zkušeností mezi sebou** navzájem má vliv **paměť**. Ta umožňuje propojovat současný obsah zkušenosti s minulými zkušenostmi. Ve chvíli, kdy si člověk neví rady, paměť pomáhá. Pokud najde ve svém skladu uložených informací odpovídající strategii řešení problému, použije ji. V opačném případě je aplikována strategie podobná nebo je

vybrána taková možnost, která se zdá jako nejvhodnější ačkoliv ještě nikdy použita nebyla. Posléze je upevněna.

Významnou roli pro úspěšné **upevnění zkušenosti** a následně její vybavení mají **emoce**. Emoce v našem prožívání hrají klíčovou roli. Zesilují totiž nervovou aktivitu. Čím emotivnější skutečnosti prožíváme, tím detailněji je zaznamenáváme. To je důvod, proč si pro nás významné události pamatujeme tak podrobně. Vzpomínky z pozitivních emočních událostí obsahují víc smyslových detailů (vizuálních, zvukových, čichových) a vázaností ke kontextu (místo, čas) než vzpomínky z neutrálních událostí. (Van Der Linden, D'Argembeau, 2008)

Emoce hrají významnou roli i v **krizových situacích**, když přebírají vládu nad „racionálním“. Člověk jedná intuitivně, podle okamžitého popudu, jakoby „ztratil hlavu“. V krizové situaci se signál dostane dříve do amygdaly, centra citů, než do evolučně mladší šedé kůry mozkové, centra našeho myšlení a intelektu. Tento fakt znamená, že city mnohdy překrývají naše „racionální“. Citový náhled na věc je mnohdy zjednodušující, avšak díky své rychlosti funguje jako jakýsi radar pro sledování nebezpečí (Goleman, 1997).

Emoce formují a jsou formovány **kognitivním procesem**. Emoční centra jsou schopna přemoci myšlení. Negativní emoce narušují myšlenkovou aktivitu, znemožňují soustředění a oslabují naši výkonnost. Ve chvíli, kdy cítíme emoce, které jsou v dané situaci kontraproduktivní, je vhodné zapojit myšlení a vhodné strategie. Jde zde předně o dovednost rozpoznat emoce, zvládat je a vědomě je regulovat a ovládat. Tak například dle zjištění uveřejněného v European Journal of Education (Hinton, Miyamoto, Della – Chiesa, 2008) jsou studenti, kteří umí ovládat své emoce, schopnější čelit neúspěchu. Výbava studentů strategiemi regulace emocí jim umožňuje kromě aktuálního zamezení v bloku myšlení i další zisk týkající se aspirační úrovně. Nepropadávají tak často nezdaru jako studenti, kteří nad emocemi nemají kontrolu.

Můžeme říci, že emoce jsou propojeny s myšlením i tělem. Je to systém, ve kterém změna v jedné části způsobuje změnu v druhé části a následně změnu ve výsledném systému. **Emoce, myšlení a tělo** tvoří dohromady **jeden celek**. Zkušenost jako pojem i jev je toho důkazem.

Shrnutí

Zkušenost ve své šíři obsahuje síť neuronů propojenou trvalými spoji. Stavba nervových spojení se díky učení během života mění. Spojení se upevňují či zeslabují na základě jejich činnosti a používání. Pod vlivem zkušenosti se mění stavba nebo funkce nervové tkáně.

Nervová tkáň je rozdělena do specializovaných center. Pro získávání zkušenosti jsou především důležité tyto tři sítě: kognitivní, strategická a afektivní. Fungují na bázi spolupráce.

Paměť v rámci kognitivní sítě umožňuje propojovat předchozí zkušenosti se současnými a vytvářet jakousi kontinuitu. Pro upevnění zkušenosti v paměti hrají důležitou roli emoce. V obtížných situacích emoce ovládnou náš mozek. Mozek však vědomě dokáže emoce regulovat. Mezi emocemi, kognitivními procesy a tělem vládne vzájemná interakce.

Zkušenost se skládá se ze smyslových, kognitivních, tělesných a afektivních informací. Čím větším počtem seskupení nervových buněk a spojů je zkušenost tvořena, tím je přístupnější. Každý shluk buněk představuje jiný aspekt zapamatované zkušenosti a působí jako tlačítko k vyvolání celé vzpomínky. Jako velice účinné tlačítko pro vybavení zkušenosti z paměti se jeví emoce.

1.1.3 Můj pohled na zkušenost

Nastínila jsem zde nejrůznější pojetí a souvislosti týkající se zkušenosti. Většinou s těmito pohledy souhlasím, přesto ani jeden z nich absolutně přesně nevystihl můj způsob chápání pojmu zkušenost. Nejvíce vycházím z pohledu zážitkově – pedagogického. Zkušenost je dle mého názoru:

Vnitřní model obsahující získané a ve vědomí uložené zážitky, které díky svému zpracování v reflexi (bezděčnému či záměrnému), a vytvoření kontinuity s předchozími zážitky, dále ovlivňují prožívání a jednání jedince v budoucnosti.

Pod pojmem „zážitek“ chápu subjektivně významnou událost uloženou v paměti jedince vyznačující se přítomností emočního náboje a původem v minulosti. Zážitek je vždy výběrovým obsahem situace, který jedinci utkvěl v paměti a který si může při reflexi uvědomit a sdělovat. Zážitek může mít povahu kognitivní, afektivní, sociální či psychomotorickou. Tyto dimenze se mohou navzájem prolínat.

1.2 Zkušenostní učení

1.2.1 Východiska a zrod zkušenostního učení

Zkušenostní učení není nijak nově vzniklá koncepce.

O zkušenostním učení v obecné podobě můžeme hovořit již **od nepaměti**. Skrze zkušenosti lidé vylepšovali svůj způsob života. Bylo to právě učení z chyb, co významně přispělo k vývoji a inovacím v průběhu evoluce. Doklad toho, že zkušenostní učení je něco absolutně přirozeného. Prvobytně pospolná společnost žila ze zkušeností jako ze zásadní formy poznání.

V pedagogické rovině je významným představitelem, který poukázal na důležitost učení skrze zkušenosti, **Jan Amos Komenský**. Jím vytvořené didaktické zásady respektující fyzické i psychické projevy dítěte jsou dodnes živé a zkušenostní učení z nich vychází. V první řadě je to zásada týkající se **zájmu jedince o učení**. Dnes bychom tuto zásadu nazvali motivací. Z ní vše vychází a také se k ní vrací. Jako „zlaté pravidlo vyučování“ je představována **zásada názornosti**. Žák se dostává do kontaktu s věcmi nejdříve smyslovým vnímáním, vyučování se tedy musí opírat o jeho přímou zkušenost. S tímto úzce souvisí **zásada aktivity**, při které se žák zmocňuje poznatků vlastní činností a právě také zkušeností. **Zásada posloupnosti** staví na předpokladu, že je třeba respektovat předchozí znalosti a systematicky s nimi zacházet tak, aby na ně další poznatky kontinuálně navazovaly a rozvíjely je. Poznatky musí být **užitečné a uživatelské** – tak hovoří další zásada. Musím zmínit ještě alespoň jeden Komenského princip odpovídající zkušenostní koncepci. Je jím **přirozenost v učení**, která opět vede k zájmu žáka o učení, čímž se vracíme opět na začátek.

V zahraničí to byl **John Lock**, který přisuzoval zkušenosti zásadní význam. Nejlépe to dokládá jeho výrok: „*Nic není v rozumu, co neprošlo smysly*.“ Vnímání smyslů jako hlavního zdroje poznání ho zařadilo mezi sensualisty. **Zkušenost** rozdělil na **vnější**, tu, která je nabyta vnímáním vnějšího světa, a **zkušenost vnitřní**, nazývanou též reflexí, která zprostředkovává vlastní činnost rozumu. Zžitkování svých poznatků v praktické rovině představovaly pracovní školy pro děti nižších společenských vrstev.

Jean Jacques Rousseau, který přinesl světu zcela novou koncepci a obrátil pozornost k přirozenosti a svobodě ve výchově, přeceňoval **osobní zkušenost** jedince. Jeho pedagogické názory se opíraly o respektování potřeb dítěte, ochranu jeho práv a individuality a specifika dítěte, které není malým dospělým. Zkušenost a smyslové poznání bylo klíčové v rozvoji osobnosti. Výchova měla být volná, přičemž dítě se rozvíjí tak, jak chce. Ponaučení se dítěti nedostává slovy, ale **činy a zkušeností**. Vychovatel vytváří situace a využívá příležitostí k výchově. Osvobozený člověk se tak stává aktivní a nezávislou bytostí. Jean Jacques Rousseau poznamenal svými idejemi pedagogiku natolik, že později se k němu mnozí vraceli a čerpali z něj.

Bylo tomu tak i v případě **reformní pedagogiky** na přelomu 19. a 20. století. Toto nové paradigma výchovy přináší změnu postavení žáka ve výchově. Rodí se pojem pedocentrismu, kdy jsou v popředí zájmy dítěte a jeho zkušenosti. **Požadavků na moderní výchovu** je ovšem daleko více. Je jimi například potřeba komplexního rozvoje osobnosti, posílení pracovních aspektů výchovy a školy, zvýšení kontaktu výchovy a školy se životem, společností, rodinou a přírodou, posílení úlohy hry, změna metodiky výchovy, kde se děti učí přirozeně ve skupinách atd. To vše se dotýká zkušenostního učení.

Jedním z představitelů reformní pedagogiky ve světě byl **John Dewey**. Právě on svými díly vytvořil **koncept zkušenostního učení**. Poukázal na problém tehdejších škol. Nebyla to podle něj absence zkušeností ve výuce, ale spíše jejich kvalita a způsob zacházení s nimi. Efekt zkušenosti se nevytváří automaticky. Úkolem učitele je poskytnout dětem zkušenosti, které je neodradí, ale naopak vzbudí jejich aktivitu. Nicméně více než okamžitou radost je podpoří v dalších vhodných zkušenostech (Dewey, 1998). Vzdělávání jako rekonstrukce, resp. reorganizace zkušenosti, může obohacovat význam zkušenosti a zvyšovat schopnost udávat směr činnosti následující (Matulčíková, 2007). Dewey proto navrhoval vytvořit prostor pro samostatnou práci žáka v tzv. činné škole, přičemž **názornost a zážitek z činnosti** budou hlavními principy vzdělávání.

Za východisko zkušenostního učení lze také považovat **konstruktivismus**. Konstruktivní model poznání zdůrazňuje **aktivní úlohu subjektu**, přikládá význam jeho vnitřním předpokladům, ale také **interakci s prostředím a společností**. Poznání a proces učení je jakási „auto – socio – konstrukce“ (GFEN, 1991). Poznání je přirovnáno k výstavbě a přestavbě. Odehrává se v sociálním kontextu s druhými lidmi. Jedinec v procesu poznání je autonomní jednotka, která poznatek originálně tvoří a podílí se na aktu konstrukce. Cílem učitele je v tomto případě tvorba podmínek, ve kterých se učící utká s realitou a jejími rozpory přímo. Tak může vyvstat situace: žáci versus problematika. Na rozdíl od tradičního vyučování se učitel nestaví mezi žáky a učivo. Činnost chápáná jako napínavý průzkum situace zprostředkovává další činnost – činnost myšlenkovou. „Auto – socio – reflexe“ vede k dalšímu postupu, ve kterém otázky vyvolané bezvýhodnou situací vytvoří nutnost nových nástrojů, jiných než jsme doposud znali (GFEN, 1991).

Na počátku 20. století vzniká ve Velké Británii zásluhou Roberta Baden – Powella skautské hnutí. **Skauting**, který se pár let poté objevuje díky Antonínu Benjamínu Svojsíkovi i na našem území, staví na **přímých zkušenostech** a na rozvoji jedince prostřednictvím **praktických činností a her**. Tento promyšlený systém výchovy a sebevýchovy povzbuzuje skrze zkušenost k aktivnímu přístupu k životu a zapojení jedince do všeho, co se ho týká. Zkušenosti jsou získávány přirozenou cestou díky prožívání situací, se kterými se jedinec obvykle setkává a potýká.

Vedle skautingu vzniká po vypuknutí druhé světové války i organizace **Outward Bound**. V překladu toto sousloví označuje hranici volného moře – tj. místo, od kterého se námořníci musí spoléhat sami na sebe. Kurt Hahn založil původně Outward Bound jako výcvikové středisko pro námořníky, kteří zde byli trénováni v krizových situacích a připravováni na tvrdé podmínky, které je na moři čekají. Outward Bound se časem vyvinula v mezinárodní organizaci, která využívá zkušenost a prožitek jako hlavní stavební kameny rozvoje osobnosti.

Na výše zmíněného Johna Deweyho, ideového tvůrce zkušenostního učení, navázal svou prací **David A. Kolb**. Ten představil čtyř – fázový model zkušenostního učení a přispěl jak k dalšímu rozvoji této koncepce, tak k jejímu využití v praxi.

Shrnutí

Zkušenostní učení nevzniklo v ústraní jako osamocený přístup k rozvoji osobnosti. Na jeho podobu má a mělo vliv celá řada okolností. Pokusila jsem se uvést dle mého názoru alespoň ty nejvýznamnější z nich. Zdroje, díky kterým se zkušenostní učení vytvářelo, měly jeden společný rys. Ve své době se jednalo o poznatky nadčasové a moderní. Paradoxně to však byla přirozenost, která prostupovala a spojovala většinu z nich.

1.2.2 Terminologie

Problematika zkušenostního učení je nazývána jak v České republice, tak v zahraničí nejrozličnějšími pojmy. Dá se dokonce říci, že v nich panuje určitý zmatek a chaos. Pokusím se nastínit, jaké nejrozličnější pojmy týkající se zkušenostního učení existují, a vysvětlím důvod, proč jsem si pro svoji práci vybrala právě pojem „Zkušenostní učení“.

Mozaika nejrozličnějších pojmů

V anglosaském prostředí se můžeme setkat s pojmy jako Experiential Education, Experiential Learning, Experiential Pedagogy, Experience – Based Learning, Learning from Experience, Learning by Experience.

Existuje nepatrný rozdíl ve významu podle některých autorů, ale podobnosti jsou mnohem větší než rozdíly (Andersen, Boud & Cohen, 2000, In Foley, 2000).

Všechny tyto termíny spojuje práce se zkušeností v rámci procesu rozvoje osobnosti. Rozdíl je však v jejich směru působení.

Experiential Education

Zahrnuje v sobě díky širokému anglickému termínu „education“ jak výchovu, tak vzdělávání. Jedná se o *„vyučování někoho; tzn. v centru stojí učitel, žák je kontrolován, učitel vystupuje jako průvodce, podpora, osoba, která vše řídí – vyučuje, pomáhá, organizuje výchovné prožitky, vymýšlí a sestavuje obsah.“* (Turčová, 2007)

Do české terminologie je tento pojem překládán jako výchova prožitkem, někdy jako výchova prožitkem a zkušeností. Tato nejasnost je dána více významy slova „Experience“. Do češtiny se překládá jako prožitek, zážitek a zkušenost.

Na základě kvalitativní studie Ivany Turčové (2007), která vedla rozhovory jak s britskými, tak s českými experty z oboru, cituji její souhrn poznatků týkajících se pohledu na Experiential Education.

BRITŠTÍ EXPERTI	ČEŠTÍ EXPERTI
<ul style="list-style-type: none"> • Přístup • Větev, podmnožina celé pedagogiky • Metoda pedagogiky • Technika používaná jako součást ostatních • Často je z této výchovy činěn formální proces, je užitečnější o ní přemýšlet z filosofického hlediska. • Způsob, jakým se vyučují aktivity v přírodě • Soubor filosofií 	<ul style="list-style-type: none"> • Spíš procesy (učení, výchovy) než přístupy • Pedagogické přístupy • Disciplíny • Metody

Tabulka č. 1: Pohled expertů na Experiential Education

TURČOVÁ, Ivana. 2007. „Terminologická džungle“ – česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. Gymnasion. 2007, roč. 8, s. 23 – 35.

Závěry vzešlé z uvedeného šetření dokazují roztržitost pohledů a nesjednocenost v chápání pojmu Experiential Education.

Experiential Pedagogy

Zahrnuje v sobě učení i vyučování, přičemž je nejvíce orientována na způsob výuky. Zaměřuje se více na pedagoga než na žáka. Zabývá se tím, co dělá učitel - jak vyučuje a jak plánuje aktivitu tak, aby byla pro žáka zkušenostní.

Experiential Learning

Podle mě známých poznatků výrazy **Experiential Learning** (zkušenostní učení), **Experience – Based Learning** (učení založené na zkušenosti), **Learning from Experience** (učení ze zkušenosti) a **Learning by Experience** (učení zkušeností) znamenají jedno a totéž.

Jedná se zde o učení, v jehož centru stojí žák, jedinec, který se učí prostřednictvím získávání zkušenosti. Tento pojem se týká procesu, který se děje.

Aby učitel věděl, jak nejlépe působit a podněcovat žáka, musí být obeznámen s procesem získávání zkušenosti a s tím, jak se zkušenost utváří a jaké účinky způsobuje.

Shrnutí

Náplní této práce nejlépe vyhovuje posledně uvedený termín Experiential Learning.

S překladem anglické terminologie do české se mohou občas vyskytnout problémy. Pojem „experience“ není v anglickém jazyce rozlišen, a tak může být použit jak na pojem zkušenost, tak na pojmy prožitek či zážitek. Náplň těchto pojmů se však v naší terminologii

různí, a tak se pojmy v této práci snažím odlišovat. Přesto při překladu z cizojazyčných zdrojů není někdy možné rozpoznat, jaký význam autor pojmu „experience“ přisuzuje.

Ačkoliv terminologie není ještě řádně ustálena, objevují se už i v České republice první studie věnující se tomuto problému. Věřím, že v budoucnu se pojmy stabilizují a vědecká obec je bude používat s jejich adekvátním významem.

1.2.3 Definice zkušenostního učení

Učení

Podle Václava Kuliče (1992) je učení proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o přírodním a lidském prostředí, mění své formy chování a způsoby činností, mění své vlastnosti osobnosti, mění obraz sama sebe i své vztahy k lidem kolem sebe i ke společnosti. K těmto změnám dochází na základě zkušenosti, tj. výsledku poznání předchozích činností, které se transformují na systém znalostí – vědění.

Zkušenost je klíčovým stavebním kamenem učení. Prostřednictvím zkušeností v průběhu života se jedinec učí. Dokazuje to i pohled do zahraničních zdrojů:

„Učení je proces, který využívá zkušenost a přetváří ji do nových způsobů, které vedou k novým možnostem a ty následně mohou vyvolat změny v činnosti, změny ve způsobech nahlížení na svět a mezilidských vztazích. Mezi učním a zkušeností není vymezena jasná hranice, přesto se dá říci, že učení je proces. Učení je akt uvědomění si zkušenosti, proces stavění na ní.“ (Boud, Miller, 1996)

Zkušenostní učení

Jak je uvedeno výše, učení je zjednodušeně proces získávání zkušeností v průběhu života a způsob zacházení s nimi. Rozdíl mezi jím a zkušenostním učním, které ve svém názvu záměrně obsahuje přízvisko „zkušenostní“, se pokusím nyní vysvětlit.

Podle Neumana (2007b) je zkušenostní výchova proces, během něhož si „učící se“ vytváří znalosti, dovednosti a hodnoty pomocí přímé zkušenosti. Během zkušenostní výchovy se vytvářejí a posilují tyto vztahy: vztah učícího k sobě, k jiným lidem, ke světu s jeho velkou rozmanitostí.

Chtěla bych zdůraznit, že v rámci zkušenostního učení jde především o **přímé a aktivní zacházení** s daným jevem.

- *„Učení, ve kterém je učící přímo v kontaktu se studovanou skutečností. Zkušenostní učení zahrnuje nejen pozorování studovaného fenoménu, ale také přímou práci s ním.“* (Keeton and Tate, 1978. In Bank, A., 1985)

Dalším předpokladem pro zkušenostní učení je **náhled na proběhlou zkušenost skrze reflexi**.

- „Zkušenostní učení je jeden z nejzákladnějších a nejpřirozenějších způsobů učení dostupných každému. Nemusí být nákladné ani nevyžaduje obrovské množství nejrůznějšího vybavení k podpoře procesu učení. Namísto toho ve většině případů vyžaduje reflexi a zamyšlení, buď samostatně, nebo ve společnosti dalších lidí.“ (Beard, Wilson, 2006)

Stejně jako život sám, tak i zkušenostní učení zakládající se na přirozeném poznávání, umožňuje zapojit nejrůznější stránky osobnosti. Můžeme mluvit o **holistickém učení**.

- Podle Mulligana (1993) je oblastí, jež poskytuje příležitost pro zapojení celé kapacity jedince, sedm: myšlenky, představy, pocity, paměť, intuice, smysly a vůle. (Jarvis, 2002).
- „Zkušenostně orientované vyučování předpokládá, že učení bude vycházet z tělesných, smyslových, sociálních zkušeností žáků, bude se orientovat na jejich prožitky, jejich vlastní činnost, bude čerpat z jejich tvořivé fantazie, z citové sféry.“ (Skalková, 2007)

To jsou jen některé principy, které znázorňují, co je v procesu zkušenostního učení klíčové a bez čeho by se neobešlo. Pro úplnost uvádím tyto zásady společně s dalšími v přehledu.

Principy zkušenostního učení

1. **Zkušenost** je základem a stimulem učení.
2. Učící **aktivně** konstruuje svou zkušenost. Je aktivně zapojen do procesu.
3. Zkušenostní učení probíhá pouze tehdy, jsou – li vybrané zážitky a zkušenosti podpořeny reflexí, kritickou analýzou a syntézou. **Reflexe** je klíčovým prvkem zkušenostního učení.
4. Zkušenostní učení je **holistický proces**. Učící je vtažen do procesu celou svou osobností: racionálně i emocionálně, sociálně, duševně i tělesně. Učení se děje skrze všechny úrovně.
5. **Propojenost v čase**. Nová zkušenost navazuje na předcházející a zároveň formuje základ pro budoucí zkušenost, a ovlivňuje tak průběh dalšího učení.
 - a. Dřívější zkušenost, která měla pozitivní efekt, stimuluje nové učení, dává odvahu zkoumat nové oblasti. Zkušenost, která v minulosti měla negativní dopad, tlumí nové učení, překáží našemu rozletu.

- b. Proces včlenění zkušenosti do stávajícího kontextu hodnot a významů je účinnější, pokud je nová zkušenost vztažena k dřívějším osobně významným zkušenostem.
6. Výsledky procesu zkušenostního učení jsou **osobní záležitostí**. Učíci si přirozeně osvojují ty zkušenosti, které jsou pro něj osobně významné a smysluplné.

Shrnutí

Pojmenování principů zkušenostního učení umožnilo nastínit rozdíl mezi učením v jeho obecné podobě a učením zkušenostním. Chtěla bych vyzdvihnout zvláště jeden princip, který je dle mého názoru klíčový pro proces zkušenostního učení. Je jím přítomnost reflexe. Bez reflexe by zkušenost ztrácela potenciál rozvoje a k učení by vůbec nemuselo dojít. Problematice reflexe se tedy věnuju v dalším textu práce.

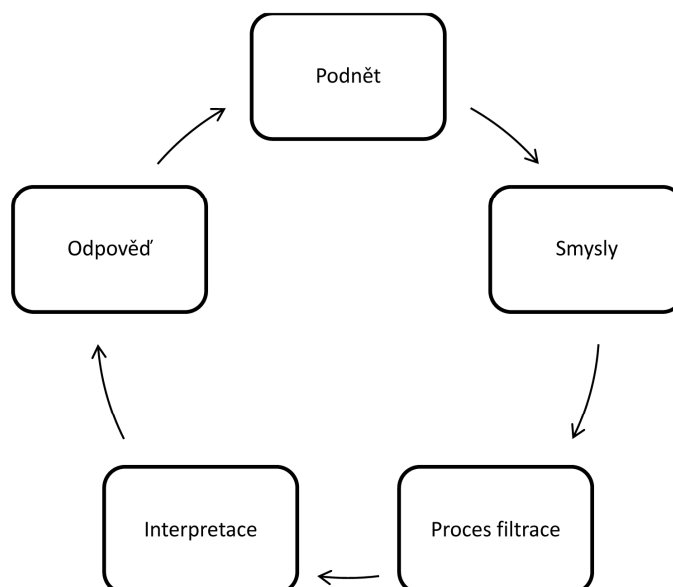
1.2.4 Modely zkušenostního učení

Zkušenostní cykly učení představují teoretické modely, jak lze se zkušeností pracovat. Znázornění jednotlivých kroků strukturuje proces. Pro učitele a další pracovníky, kteří využívají zkušenostní učení, představují dané modely určitou pomůcku k zorientování se v procesu učení ze zkušenosti a jeho lepšímu porozumění.

Cyklus zkušenostního učení může mít různé podoby. Jsou zaznamenány dvou-, tří-, čtyř-, pěti- i šesti- stupňové sekvence po sobě jdoucích kroků, které sledují proces práce se zkušeností. Jde většinou o kruhové diagramy. Symbol kruhu napovídá, že proces pracující se zkušeností oběhem kolečka nekončí, ale naopak směřuje kontinuálně k další zkušenosti a tím i k rozvoji a neustálému zlepšování.

Proces příjmu a selekce zkušeností

Model, který se nyní pokusím představit, jsem vybrala z toho důvodu, že je v něm dobře rozpracována první fáze přijímání a včleňování zkušenosti do našeho schématu. Na čem závisí výběr zkušeností, které následně projdou učebním cyklem? Podle čeho je volíme? Odpověď hledejme v následujícím textu.



Obrázek č. 2: Proces vnímání a zkušenostního učení

BEARD, Colin, WILSON, John Peter. 2006. *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. 2. vyd. London: Kogan Page. 2006. 314 s. ISBN 0-7494-4489-4.

Proces vnímání a zkušenostního učení může proběhnout velice rychle. Vlastně probíhá neustále, protože se na nás valí dennodenně velké množství nejrůznějších podnětů, které musíme vyhodnocovat.

Vnější nebo vnitřní podněty

V této fázi se jedná o působení podnětů jak zvenčí – z našeho okolí, tak zevnitř. Do vnitřních podnětů lze zařadit fyziologické reakce našeho těla jako např. chlad, bolest, hlad atd. Vnější podněty představují cokoli, co nás obklopuje.

Vědomé či nevědomé zaznamenání podnětů prostřednictvím smyslů

Registrace podnětů probíhá díky našim smyslům. Podněty můžeme zaznamenat vědomě z nejrůznějších důvodů (viz. další fáze). Mnoho dojmů však získáváme na nevědomé úrovni.

Kupříkladu informace, které se týkají přímo naší osoby (např. naše jméno) jsme schopni mnohdy zaznamenat bezděčně v hovoru druhých lidí, aniž bychom se nějak více snažili. Tento jev byl pojmenován jako „Koktejl party fenomén“, přičemž sousloví „koktejl party“ je zde užito záměrně z toho důvodu, že představa „koktejl party“ uvádí dobře onen šum, ve kterém paradoxně informaci pro nás klíčovou zaslechneme.

Nevnímáme ale jen slova, nýbrž i celkový dojem člověka. Neverbálního působení podnětů na naši osobu si mnohdy nejsme vůbec vědomi.

Proces filtrace

Třídící selekce je pro náš život nezbytná. Vyhýbáme se zanesení našeho mozku neužitečnými informacemi. Samozřejmě si vybíráme takové podněty, které nás osobně něčím zaujaly a přisuzujeme jim z nejrůznějších důvodů důležitost. Podněty mohou být filtrovány:

- Předchozími znalostmi
- Předchozími zkušenostmi
- Emocemi
- Sebepojetím
- Výběrem, volbou
- „Hlasitostí“ podnětů
- Jejich umístěním
- Osobními potřebami

Vědomá či nevědomá interpretace podnětů vzhledem k předešlým zkušenostem

Podnět, který úspěšně prošel filtrací, je vědomě či nevědomě interpretován vzhledem k předešlým zkušenostem. Nová informace je asimilována či akomodována² do osobního mentálního schématu nebo je zamítnuta. Pokud je informace zařazena, je jí přidělen určitý význam.

Behaviorální, kognitivní či afektivní reakce

Odpověď na podnět je záležitostí behaviorální, kognitivní, afektivní. Většinou jsou tyto tři stránky propojeny a vzájemně se ovlivňují.

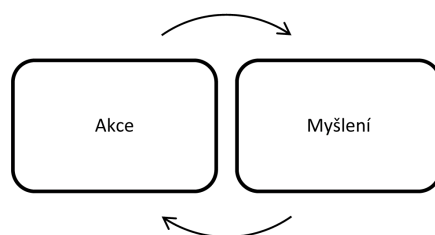
Modely uspořádané podle počtu kroků v rámci práce se zkušeností

O zkušenostním učení můžeme mluvit tehdy, je-li v jeho procesu obsažen prostor pro zhodnocení - reflexi zkušenosti. Z toho důvodu do těchto modelů nezařazují jednostupňový model, který pracuje pouze se zážitkem samotným a reflexe se v jeho rámci nevyskytuje. U dalších modelů se reflexe vyskytuje v různých podobách a s rozdílným počtem fází.

² Asimilace je přizpůsobení nových zkušeností již existujícím vnitřním strukturám, zatímco akomodace znamená přizpůsobení existujících vnitřních struktur novým zkušenostem (Balcar, 1991). Vytváření rovnováhy mezi těmito dvěma procesy se zabývá proces adaptace.

Proces práce se zkušeností dle Bearda a Wilsona, 2006

Tento dvoufázový model je jednoduchý, ale přitom výstižný. Práce se zkušeností, jak ji popsali Beard a Wilson, tvoří dva základní doplňující se akty. Je jimi část praktická, ve které subjekt jedná, zkouší a získává praktickou zkušenost a část teoretická, ve které subjekt přehodnocuje dosavadní výsledky, přemýšlí o nich a skrze to se snaží své výsledky zlepšit. Jedná se zde o nepřetržitý sled informací. Jedna část je pro druhou nepostradatelná.

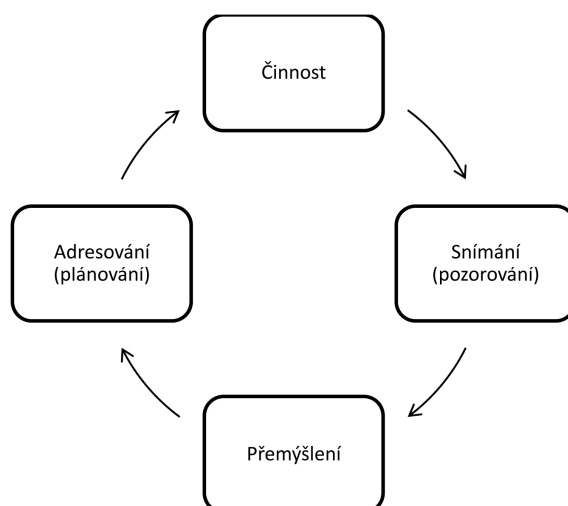


Obrázek č. 3: Process of Experiencing

BEARD, Colin, WILSON, John Peter. 2006. *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. 2. vyd. London: Kogan Page. 2006. 314 s. ISBN 0-7494-4489-4.

Schéma zkušenostního učení dle Jucha, 1983

Základem většiny zkušenostně orientovaných teorií se zdá být čtyř – stupňový cyklus učení. Dokládá to svým šetřením Bert Juch (Greenaway, 2006b), který nashromáždil sedmnáct takových čtyř – stupňových cyklů učebního procesu. Následně se pokusil sloučit tato schémata do jednoho.



Obrázek č. 4: Syntéza čtyř – fázových učebních cyklů podle Berta Jucha

GREENAWAY, Roger. 2006b. *Experiential Learning Cycles* [online]. [2006b], last updated on 03/31/2009 [cit. 2009-10-23]. Dostupný z WWW: <http://reviewing.co.uk/research/learning.cycles.htm>.

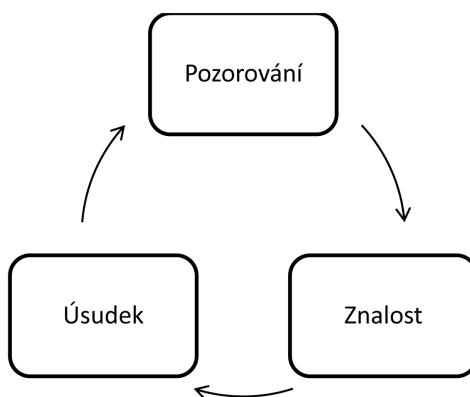
Kolbův cyklus učení, 1984

Model, který dominuje teoriím zkušenostního učení a je rovněž čtyř – fázový, je známý Kolbův cyklus. V současnosti je jedním z nejcitovanějších a zároveň tím, jež má nespočet podob a verzí.

D. A. Kolb při tvorbě tohoto cyklu vycházel z myšlenek Johna Deweyho, Kurta Lewina a Jeana Piageta, které se nyní pokusím přiblížit.

John Dewey přišel jako první s teorií zkušenostního cyklu učení. Deweyho model procesu učení z roku 1938 se skládá se tří fází:

1. Pozorování okolních poměrů po daném impulzu nebo akci
2. Znalost toho, co se stalo v minulosti
3. Úsudek kombinující pozorování ze současnosti se znalostí z minulosti



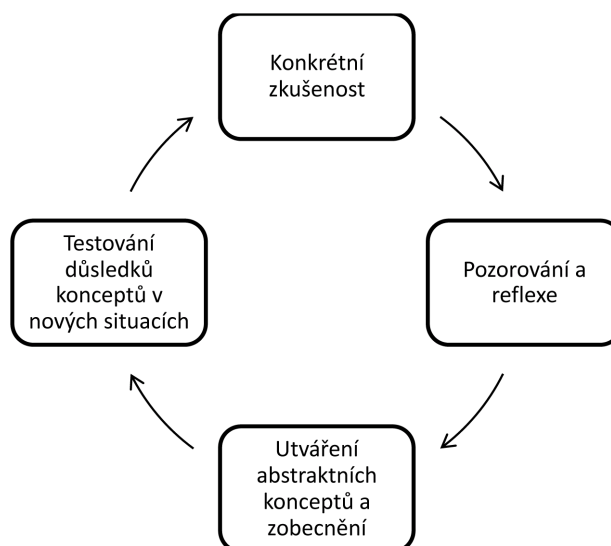
Obrázek č. 5: Dewey's Learning Process

BEARD, Colin, WILSON, John Peter. 2006. *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. 2. vyd. London: Kogan Page. 2006. 314 s. ISBN 0-7494-4489-4.

Z tohoto modelu vyplývá, že zkušenost se tvoří na základě současných i předchozích zážitků. Můžeme mluvit o jakési „spojitosti zážitků“. Tento pojem objasňuje Hanuš, Chytilová (2009): „*princip spojitosti zážitků znamená, že každý ze zážitků v sobě nese něco se zážitků předešlých, ale také ovlivňuje určitým způsobem kvalitu těch, které teprve následují.*“

Kurt Lewin známý jako zakladatel sociální psychologie vytvořil rovněž svůj model.

1. Konkrétní zkušenost
2. Pozorování (ohlédnutí) a reflexe
3. Utváření abstraktních konceptů a zobecnění
4. Testování důsledků konceptů v nových situacích



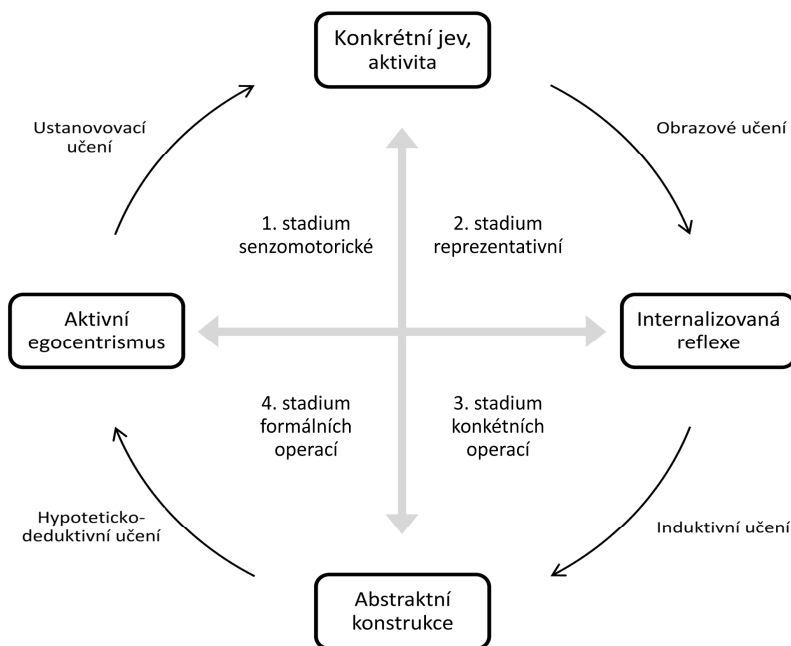
Obrázek č. 6: Lewin's Feedback Process

KOLB, David A. 1984. Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice – Hall. 1984, 265 s.

Tento model se v mnohém odráží v pozdějším Kolbově. Ve své podstatě je téměř totožný. Lewin vychází z okamžitého zážitku a na základě reflexe, kde je zážitek analyzován a zpětně pozorován se formují abstraktní pojetí a zobecňují tak, aby následně mohla být testována v novém světle.

Jean Piaget spojil učení s kognitivním rozvojem jedince. Zkušenost a kontakt s předměty jsou jedním ze čtyř faktorů, které určují kognitivní vývoj. Ve své teorii Jean Piaget popsal stadia kognitivního vývoje, přičemž každé stadium se vyznačuje určitou strategií, jíž se jedinec pokouší uspořádat svou zkušenost a porozumět jí³. Rozvoj myšlení od konkrétního k abstraktnímu a aktivnímu k reflektivnímu je podle něj založen na neustálé interakci mezi procesem asimilace a akomodace. Základní kontinua pro rozvoj myšlení tvoří dimenze zkušenosti a pojmu, reflexe a akce (Kolb, 1984).

³ Čerpáno z materiálů PhDr. Hany Krykorkové, CSc. poskytnutých v rámci předmětu Pedagogická psychologie v akademickém roce 2005/ 2006.

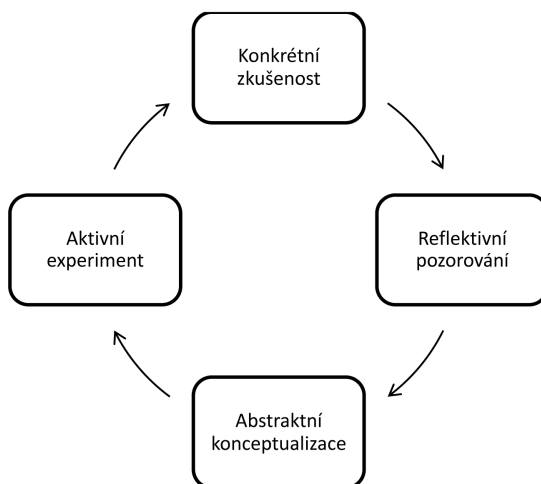


Obrázek č. 7: Piagetův model učení a kognitivního rozvoje

KOLB, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice – Hall. 1984, 265 s.

HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

Na základě výše zmíněných modelů, vytvořil D. A. Kolb svůj vlastní.



Obrázek č. 8: Kolbův cyklus

GREENAWAY, Roger. 2006b. *Experiential Learning Cycles* [online]. [2006b], last updated on 03/31/2009 [cit. 2009-10-23]. Dostupný z WWW:

<<http://reviewing.co.uk/research/learning.cycles.htm> >.

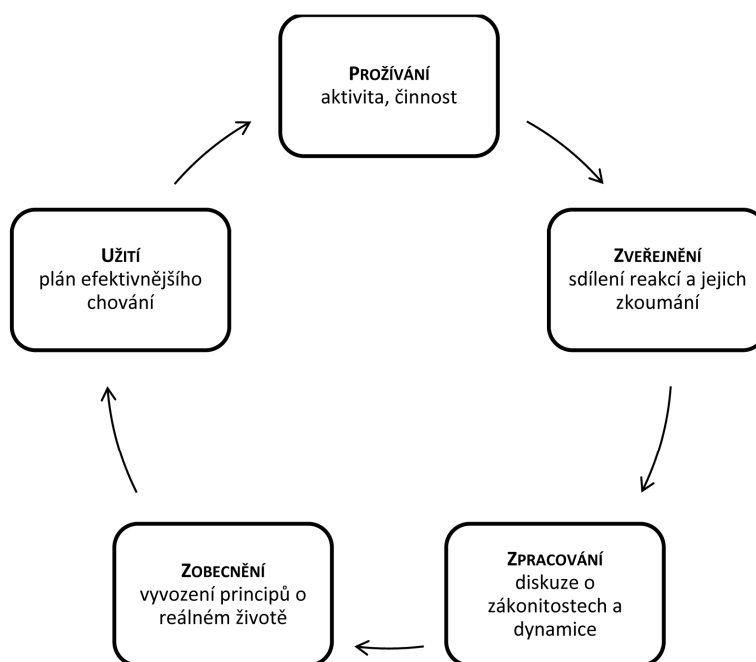
Jednotlivé fáze Kolbova cyklu spojuje myšlenka přirozenosti, ale také idea určité tenze a rozporuplnosti. Ve schématu naproti sobě stojí konkrétní prožívání události na jedné straně a proces abstraktního zobecnění na druhé straně. Druhý proti sobě stojící rozměr tvoří reflektivní uvažování a aktivní experimentace. Tyto protipóly na první pohled neslučitelné se ale navzájem doplňují a podílí na dynamice procesu.

Kolbův cyklus si můžeme rozdělit na část převážně reflektivní a část spíše aktivní povahy. Reflektivní části odpovídá svým obsahem fáze reflektivního pozorování (jinak řečeno také fáze ohlédnutí) a fáze abstraktní konceptualizace (jinak řečeno také fáze zhodnocení, zobecnění).

Na závěr bych snad jen zmínila, jak velkou váhu připisuje D. A. Kolb zkušenosti v rámci učení. „*Učení je proces, kde je znalost utvářena skrze přeměnu zkušenosti.*“ (Kolb, 1984)

Model zkušenostního učení dle Pfeiffera a Jonese, 1980

Pro srovnání uvádím sice pěti – stupňový model zkušenostního učení, přesto velice podobný Kolbovu.



Obrázek č. 9: Model zkušenostního učení podle Pfeiffera a Jonese

PRIEST, Simon, GASS, Michael A. 2005. *Effective leadership in adventure programming*. 2. vyd. Printed: United States of America: Sheridan Books. 2005, 328 s. ISBN 0-7360-5250-X.

Reflektivní část zde zabírá většinu procesu. Od samotného zveřejnění a pojmenování zkušenosti přes její zpracování až po její zobecnění a vyvození závěrů. Právě to se mi na tomto cyklu líbí. Fakt, že reflektivní fáze je v tomto případě detailně zpracována.

Výstup z modelů

Cykly zkušenostního učení, ačkoliv jinak pojmenovány a s jiným počtem jednotlivých fází, sledují většinou ten samý průběh a shodují se svou podstatou na podobném konceptu.

Uvedené modely je možné podle obsahu rozdělit do dvou polovin.

První část je zastoupena aktivní, konkrétní činností, ve které subjekt jedná a plnohodnotně se projevuje. Prožívá a zakouší, setkává se s novým a reaguje.

Děje se tak na počátku⁴, kdy je akce spouštěčem pro následnou reflektivní činnost. Aktivní jednání se však vyskytuje i po proběhnutí reflektivní části, tedy svým způsobem ke konci⁵ cyklu. V této fázi jedinec aktivně užívá poznatků, jež si během reflektivní části uvědomil a prakticky s nimi experimentuje. Tím směřuje k vyšší kvalitě počáteční zkušenosti.

Druhá část, pojmenujme ji třeba reflektivní, navazuje na předcházející akci. Jejím cílem je zpracovat prožitou zkušenost. Děje se tak přes zkoumání prožitého. To je nejdříve pojmenováno a zveřejněno. Jedině tak je možné se jím zabývat. Jedinec se ohlíží za proběhlou akci, hodnotí její důsledky, zpracovává samotnou zkušenost. Následně vytváří obecnější koncepty, vyvozuje principy uplatnitelné v životě a převádí zkušenost do její širší podoby, což ve výsledku vede k plánování příští zkušenosti.

Kritika zkušenostních cyklů učení

Modely zkušenostního učení jsou vystaveny nejedné kritice. Nejčastěji jsou vytýkány tyto námitky:

- Proces učení není možné vtěsnat do čtyř předem nařízených kroků.
- Není známý přesný počet kroků v procesu učení, může jich být mezi nulou a stem a skutečný počet nelze říct.
- Užívání zkušenostních modelů může omezit učení do stereotypního cyklu.
- Chybí výzkumem podložené materiály o zkušenostních cyklech učení.
- Slepě se přebírá tvrzení o řízení cyklů učení facilitátorem, ale neuvědomujeme si, že procesy učení ze zážitků probíhají samovolně v průběhu dne u mnoha lidí.

(Neil, 2003 In Hanuš, Chytilová, 2009)

⁴ Pro přehlednost označuji fáze počátkem a závěrem. Jsem si vědoma toho, že jedinec může do cyklu vstoupit v jakékoliv fázi, nejen v té, kterou označuji jako počáteční.

⁵ Konec cyklu vnímám jako konec oběhu jednoho kolečka cyklu – cyklus sám o sobě nemá konce.

- Platnost cyklů je nedostatečně zkoumána mezi lidmi rozdílného vzdělání, odlišné socio – ekonomické třídy, různé kultury, atd.
- Kruhový model může vzbuzovat dojem, že etapy jsou rovnoměrně rozloženy v čase, se stejným důrazem, atd.

(Tracey Dickson, 2000 In Greenaway, 2006a)

Shrnutí

Ačkoliv se nechci stavět na jednu či druhou stranu, ráda bych vyjádřila názor na některé z kritických hlasů.

Přesný počet kroků zkušenostního učení skutečně není znám. Existují jen určité náhledy a modely, které s nějakým počtem fází pracují. Jak je však vidět, **počet kroků se různí**. Zároveň většinou modely zkušenostního učení sledují podobný průběh, a vytváří tak v celku jednotný koncept. Prostřednictvím jejich srovnání jsem došla k závěru, že jsou si v mnohém podobné a u všech mnou uvedených se objevuje fáze reflexe, která je určujícím prvkem zkušenostního učení. Rozdíl je v tom, jak je reflexe u dotyčného modelu rozpracována. Důvod pro rozdělení zkušenostního učení do jednotlivých fází vidím v **představení struktury**, která přehledně člení proces, a pomáhá tak jeho řízení a orientaci v něm.

Stereotypu v zacházení s modely se dle mého mínění dá vyhnout poměrně snadno. Pokud jedinec nebude model otrocky napodobovat a přizpůsobí ho aktuální situaci, není možný dvakrát stejný průběh. Zážitek z činnosti bude pokaždé originální, naskytnou se k němu jiné okolnosti, alespoň zčásti se budou lišit potřeby jedince od minula, atd.

Na výhradu, že procesy učení ze zážitků probíhají samovolně v průběhu dne u mnoha lidí a není zde potřeba **osoby facilitátora**, který proces učení řídí, namítnu, že přítomnost zážitku nezaručuje to, že se z něj jedinec učí. Učení proběhne až ve chvíli, kdy daná osoba zážitek podrobí reflexi. Pokud tedy ovládá tuto dovednost, není skutečně osoba zvenčí zapotřebí. Přesto je přítomnost facilitátora někdy výhodnější – některé skutečnosti nám totiž mohou z důvodu subjektivního pohledu na věc utéct.

Přes další zmíněné výhrady se domnívám, že modely zkušenostního učení jsou prospěšné. Strukturují proces učení a předkládají představu, jakým způsobem se zážitkem pracovat. Kritický náhled a obezřetnost při přejímání předem vytvořených schémat je však důležitá.

1.2.5 OSV jako jedna z forem uplatnění zkušenostního učení

Zkušenostní učení může ve školních podmínkách probíhat mnoha způsoby. Jeho principy lze uplatnit jak v předmětech přírodovědných, tak humanitních. Jak ale vyhovuje

principům zkušenostního učení osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV), průřezové téma, jenž v současnosti musí být zařazeno dle rámcových vzdělávacích programů do výuky na každé škole?

Aplikace principů zkušenostního učení na OSV

1. Základem učení v OSV je **zkušenost žáka se sebou samým**. Prostředkem k tomu se stávají záměrně či nezáměrně vyvolané situace, kde se jedinec nějak chová, prožívá, projevuje. Tyto události se mohou odehrávat jak ve skupině, tak individuálně. Učivem se stává osobní zkušenost žáka v konkrétní události, kterou prožil a ve které se objevilo některé z témat OSV.
2. Předpokladem pro získání zkušenosti se sebou samým je **aktivita a činnost**, ve které daný jedinec zakouší a prožívá. OSV probíhá prakticky. V první řadě si žák situaci prožije na vlastní kůži. Téma OSV stojí v pozadí a na základě prožitku „se vyloupne“ na povrch.
3. Reflexe jako zásadní prvek zkušenostního učení zabírá výsadní postavení i v OSV. OSV zachází s didaktickým modelem **Instrukce – Akce – Reflexe** a dbá tudíž na prostor věnovaný rozboru zážitků.
4. Do procesu učení by měl být žák **vtažen celou svou osobností**. Závisí ve velké míře na učiteli, zdali dokáže žákům zprostředkovat takové situace, kde se bude moci uplatnit jak tělesná, tak duševní činnost, citová i intelektová sféra.
5. **Propojit zkušenosti v čase umožňuje reflexe** po akci. Lze se ptát na to, jaké okamžiky nám daná aktivita připomněla, kdy jsme prožili něco podobného, nebo v jakých chvílích se může v budoucnu objevit to, co jsme dnes prožili. Reflexe je v tomto případě významná i z toho důvodu, že ošetří případný negativní prožitek a pomůže z něj i přesto vytěžit maximum. Negativní zkušenost tak nebude příště brzdit další učení.
6. Závěry a výsledky procesu jsou **osobní záležitostí**. Žák si z akce vezme to, co je pro něj osobně nejdůležitější. Akce tak může mít obrovské množství rozměrů, protože si každý do svého života odnese něco trochu jiného. Učitel sice vchází do aktivity s nějakým cílem, ale jak s ním žáci naloží, je na nich samotných. Úkolem učitele je doprovázet je při hledání jejich vlastní osobní cesty (Valenta, 2006).

Shrnutí

Na základě výše uvedených poznatků, které propojují principy OSV s principy zkušenostního učení se domnívám, že OSV naplňuje svou podstatou koncepci zkušenostního učení.

1.3 Reflexe

Reflexe patří mezi klíčové principy zkušenostního učení. Její přítomnost po akci⁶ výrazně zvyšuje možnost a efektivitu učení. Představuje účinný prostředek k obohacení a rozvoji osobnosti.

Pokud zkušenost z činnosti nevystavíme reflexi, učení nastat může, ale nemusí. Jedinec může přijít o cenné bohatství, které díky reflexi lze získat a díky jemuž životem může dál kráčet o trochu moudřejší.

Mnozí mohou namítnout, že učení bez reflexe beztak nastane. Chybami se člověk učí, říká lidové přísloví. Ano, učení může nastat, ale nemusí být vždy tak efektivní, jako kdyby reflexe zkušenosti proběhla. Proč tedy nechtít víc?

Pojďme nahlédnout do území, ve kterém vládne reflexe a přesvědčme se o tom, že se nejedná o nic složitého, přestože se tak na první pohled může zdát.

1.3.1 Terminologie

V této oblasti se setkáváme s mnoha pojmy. Jedná se více méně o podobné koncepce, které mají za cíl zabývat se „procesem zpracování údajů s přihlédnutím k tomu, co se událo.“ (Neuman, 2007a) Pro začátek vidím jako důležité si jednotlivé termíny objasnit a případné rozdíly pojmenovat.

S pojmem **reflexe** se setkáváme v OSV, v programu Psaním a čtením ke kritickému myšlení, v zážitkové pedagogice, ale také v psychologické terminologii.

Lze se setkat také s termíny **skupinový rozbor**, **cílená zpětná vazba** a dalšími. V anglické terminologii je pojmů hned několik: **reflection**, **review/ing**, **processing**, **debriefing**. Roger Greenaway (2002) klade mezi tyto pojmy rovnítko a vidí je jako synonyma.

Reflexi je možno chápat v nejobecnější rovině jako **proces zpracování zkušenosti**.

Pojem reflexe podle mého názoru dobře vystihuje i Boud, Keogh a Walker (1985). Reflexe je podle nich „kognitivní činnost, jíž lidé zachycují svou zkušenost, přemýšlí o ní, rozebírají ji a hodnotí ji“. Jedná se tedy o rozbor zkušenosti myšlenkovou aktivitou.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) předkládá definici, ve které vidím jako klíčové: „druh sebepozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků; spolu s úvahou je v pojetí konstruktivistů považována za určující prvek procesu učení“.

⁶ Akcí v tomto případě myslíme hru, aktivitu či cvičení, ale rovněž událost v životě a situaci, jíž jsme aktéry.

V tomto případě jde opět o myšlenkovou aktivitu, která provází proces zkoumání sebe sama a svých zážitků. Oceňuji, že zde není prostor omezen dalšími podmínkami jako např. způsob řízení této činnosti, její časové ohraničení apod., a lze tak toto vymezení chápat a používat v širším smyslu.

Reflexe v konceptu Pedagogiky osobnostního a sociálního rozvoje

Nyní se věnujme pohledu na reflexi z různých směrů a konceptů Pedagogiky osobnostního a sociálního rozvoje.

Osobnostní a sociální výchova nahlíží na reflexi takto: *„Reflexe je učební situace věnovaná zhodnocení zkušenosti, která ožila / nově vznikla v průběhu předchozí akce.“* (Valenta, 2006). Reflexe je tu vnímána jako součást učení, jako jeho nástroj, při kterém se navazuje na předešlou činnost. Pracuje se zde se schématem **I – A – R** (instrukce – akce – reflexe).

Směr, který dále zachází cíleně s reflexí je **RWCT: Čtením a psaním ke kritickému myšlení**. Proces **E – U – R** je zakončen reflexí jako třetí fází procesu učení. O reflexi se hovoří v případě, že: *„žák se ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, a formuluje si svůj nový obraz tématu nebo problému.“* (Hausenblas, Košťálová, 2001)

Zážitková pedagogika má svůj pohled na reflexi již více konkretizovaný. *„Reflexe je řízený proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí a významů. Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a zkušeností. Vede nás k tomu, abychom se z nich naučili co nejvíce.“* (Neuman, 2007a) Do definice v tomto případě přibyla premisa „řízení procesu“. Zůstává však otázkou, jakému subjektu řízení připadá. Je možné usuzovat, že autor měl na mysli především řízení zvnějšku, skrze facilitátora. Proč by ale nebylo možné řídit si proces reflexe vlastními silami?

Další definice z pole zážitkové pedagogiky tentokrát mluví o **skupinovém rozboru**. Upřesňuje tedy již svým vymezením podmínky, v jakých se reflexe má odehrávat: *„Společné zpětné ohlédnutí za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím kurzu, jehož smyslem je napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby v praxi využitelné zkušenosti.“* (Svatoš, 2006) Reflexe v této podobě probíhá v rámci skupiny. Zázemí skupiny i její řízení zvnějšku se předpokládá i u podoby reflexe, která se nazývá **cílená zpětná vazba** (Reitmayerová, Broumová, 2007): *„Cílená zpětná vazba označuje proces, při němž skupina verbálně zpracovává zážitek z předcházející aktivity pod vedením instruktora, který určuje cíl a průběh zpětné vazby a má kontrolu i nad parametry aktivity samé.“*

Rozdíl mezi reflexí a zpětnou vazbou

V této souvislosti bych ráda uvedla, co znamená pojem **zpětná vazba**. Stává se, že je tohoto termínu neprávem užíváno právě pro proces reflektování.

Dle Jakuba Švece (2007) se jedná o termín původem z kybernetiky a teorií systémů. Zpětná vazba se zde vyskytuje jako samoregulující mechanismus, který kontroluje výstupy ze systému a informuje, zdali odpovídají požadavkům či nikoliv. Poskytuje zpětně informace o tom, jestli proces probíhá tak, jak má, či jestli se odklání od žádoucího cíle.

Zpětná vazba v lidské komunikaci probíhá na podobném principu. Jejím cílem je pokus o úpravu chování druhého člověka. V případě pozitivní zpětné vazby to je ocenění a posílení dotyčného chování, v případě negativní zpětné vazby oslabení, změna nežádoucího chování. Děje se tak skrze popis chování druhého člověka a pojmenování pocitu, který ve mně jeho chování vyvolává. Zpětná vazba je jakýmsi regulátorem chování v mezilidských vztazích. Je to nástroj umožňující učení z chyb a opakování úspěchů.

Zpětná vazba není ohlédnutím za proběhlou aktivitou, není synonymem reflexe. Je to proces, který umožňuje náhled na projevy člověka. V rámci reflexe se může vyskytovat v případě, kdy si účastníci navzájem poskytují zpětnovazební informace o tom, jak na ně působilo jejich chování, co by uvítali, aby se změnilo, atd.

Můj pohled na reflexi

Ačkoliv jsem zde uvedla několik možných definicí reflexe, se kterými v jejich naprosté většině souhlasím, přece jen bych pro potřeby diplomové práce a výzkumu uvedla, jak reflexi chápu já. Předěslé definice se mi pro mé potřeby zdály buď neúplné, nebo v sobě obsahovaly takové konkrétní podmínky pro konání reflexe, které podle mého názoru zúžily možnost výskytu reflexe na určitou situaci či danou podobu.

Reflexe je dle mého názoru:

Proces zpracování zážitku, který vznikl v průběhu předchozí akce prostřednictvím záměrně či nezáměrně vyvolané aktivity či situace. Reflexe umožňuje jedinci zhodnocení zážitku, nový pohled na něj, vytvoření kontinuity s předchozími zážitky a ústí do zkušenosti uplatnitelné ve skutečnosti. Proces reflexe tvoří spojnici mezi zážitkem a zkušeností a je podmínkou k uplatnění zkušenostního učení.

1.3.2 Význam reflexe

V následujícím textu se pokusím představit nejvýznamnější důvody, které objasňují smysl reflexe a odpovídají na otázku, proč reflektovat (srov. Froněk, 2008).

- Reflexe umožňuje **integrovat zkušenost** do našeho vědomí a stávajícího rámce.

- Reflexe dává možnost **získat maximum prospěchu ze situace**, která se nám stala. To platí v případech úspěchu i neúspěchu. Dodává události a našemu zážitku hodnotu a význam.
- Prostřednictvím reflexe učící nalézají **nové významy dané zkušenosti**, které ho v průběhu procesu nenapadly nebo je nebyl schopen formulovat. Reflexe umožňuje sebevyjádření a pomáhá učícímu díky nejrozmanitějším technikám **formulovat svůj zážitek**.
- Reflektování napomáhá k **dosažení a kontrole cíle**. Ten nemusí být v průběhu akce zřejmý a rozpoznán je až v reflexi.
- Díky reflexi mohou učící **použít a aplikovat svou zkušenost příště** v novém kontextu. Předpokladem je proces uvědomění, který napomáhá transferu.
- Reflexe **zvyšuje a posiluje sebedůvěru**. Reflexe nezaměřující se jen na problémy využívá i úspěchu. Pomáhá vychutnat si tento pro někoho vzácný okamžik a upevnit ho. Sebedůvěra se také staví na zájmu o naše prožitky. Pocit respektování a ocenění někým zvenčí zlepšuje obraz sebe sama, a tak i důvěru v sebe sama.
- Reflexe poskytuje učícím **rozvoj**. Posunuje účastníky o kousek dál, zajišťuje, aby nesetřávali na jednom místě. Rozšiřuje jejich perspektivy a náhledy na zkušenost. Důvěra v sebe sama umožňuje větší nezávislost, a tím pádem i schopnost **seberozvoje**.

Význam reflexe je zřejmý. Reflexe hraje důležitou roli v procesu zacházení se zkušeností. Bez ní je proces zkušenostního učení polovičatý, neúplný. Přesto se dá říci, že stále je tato fáze zkušenostního učení poměrně opomíjená a zanedbávaná.

Proces uvědomění zkušenosti

Jak bylo výše řečeno, reflexe umožňuje formulovat zážitek a integrovat ho do našeho vědomí a stávajícího rámce. Proces, jakým se tak děje, se nyní pokusím nastínit.

Na uvědomění zážitku má velkou zásluhu jeho **verbalizace** – vyjádření slovy. V otázce, jaký vliv má verbalizace myšlenky na její uvědomění, se dostáváme k psychologické problematice vztahu jazyka a myšlení. Je myšlení jazykem utvářeno nebo jazyk odráží myšlení? Anebo je myšlení totožné s jazykem? (Hill, 2004) Na vztah a souvislosti mezi řečí a myšlením se názory liší. Tato oblast není ve svých závěrech sjednocena.

Přesto bych se ráda zamyslela nad tím, jakou linii sleduje proces od samotného prožití zkušenosti až po její zformulování, uvědomění a použití v dalším rozvoji. Verbalizace má v tomto případě zásadní roli. Vyjádření zkušenosti slovy umožní jedinci uvědomit si, co a jak prožil, zhodnotit svou činnost a přemýšlet, jak s danou zkušeností dále naloží. V tomto

ohledu se jeví reflexe ve smyslu techniky práce se zkušeností jako adekvátní prostředek. Reflexe zprostředkuje prožitku dostat se na povrch a zúročit jeho potenciál.

Daný subjekt při provedení nějaké akce prožije **přímou zkušenost**. Zkušenost představuje jakousi duševní oporu pro slova předcházející pojmy a definice věcí z reality. Slova, ale také gesta či obrázky jako **vnější reprezentace** slouží jako zprostředkovatelé mezi samotným prožitkem a jeho pojmenováním.

Pokud však slova zastupují něco, s čím nemáme žádnou dosavadní zkušenost, zřídka vyvolají přesné pochopení pojmu. Pro pochopení pojmu a jeho významu je tedy přímá zkušenost nezbytnou podmínkou. Mozek přirozeně věnuje pozornost tomu, s čím se měl možnost dříve setkat (Kovaliková, 1995). Příkladem mohou být první slova dítěte. Ta jsou těsně svázaná s praxí – s předmětem, který označují a se zážitkem, který má dítě s předmětem (Hudlička, 2003). „*Prvotní slovo je neoddělitelné od činnosti.*“ (Luria, 1979, In Hudlička, 2003)

Pro sdělení prožitku jinému člověku je nutné vztáhnout sdělovaný obsah k určité třídě, skupině jevů a **zobecnit** ho. Prožitek je přiřazen do nějaké kategorie a je mu přidělen **slovní význam**. V tuto chvíli se myšlenka může realizovat ve slově. Jazyk a činnost formulování napomáhají **uvědomění** zkušenosti a jejímu pochopení.

Slova Ludwiga Wittgensteina mluví za vše: „*Hranice mého jazyka znamenají hranice mého světa.*“



Obrázek č. 10: Proces uvědomění zkušenosti

Srov.: KOVALIKOVÁ, Susan. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. 1. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-0-7.

1.3.3 Úloha učitele ve vztahu k reflexi

Osobnost učitele a jeho přístup k žákům

Osobnost učitele a jeho přístup k žákům významnou měrou ovlivňuje styl vedení reflexí a rovněž motivaci žáků se rozvíjet.

Učitel jako „**paidotrop**“ se zaměřuje na utváření osobnosti žáka a projevuje úsilí o pochopení žákovy osobitosti. Učitel se s žákem vydává společným směrem. Jejich interakce nemá kompetitivní charakter jako v případě tradičního pojetí, kdy jsou role učitele a žáka rozděleny tak, že žák v podřazené pozici plní požadavky učitele, jenž stanovuje jeho cíle. U

„**substanciálního modelu**“ (Pelikán, 2002) míří společně za postatou (substancí). Probíhá zde nepřímé pedagogické vedení. Učitel podporuje žáka v jeho hledání, vytváří situace motivující k zájmu o podstatu a prostřednictvím nich získává jedinec přímou zkušenost. Pedagog je v tomto případě **garantem metody**, nikoliv garantem obsahu. Na ten si žák přijde s jeho pomocí sám. Tento přístup k reflexi a potažmo celému výchovnému procesu stojí na počátku.

Reflexe vedená tradiční transmisivní metodou by ztrácela svůj smysl a opodstatnění. Učitel musí přistoupit na to, že v reflexi leží těžiště na samotných účastnících a on zastává neméně významnou roli **průvodce**. Průvodce, který klade otázky k zamyšlení, podněcuje k úvahám o sobě a o druhých a učí žáky reflektovat. Právě ono „**provázení**“ je také jedním z hlavních didaktických principů OSV. Učitel žáka doprovází při hledání jeho osobní cesty k optimálnímu prožívání a chování, ale záleží vždy na jedinci samém, co si nakonec pro svůj život zvolí (Valenta, 2006).

Odborné znalosti učitele

K postojům učitele k výuce a jeho stylu se přidružují i jeho znalosti. Učitel zacházející s reflexí v rámci osobnostního a sociálního rozvoje by měl mít teoretické znalosti. Ty by se měly týkat jak psychologie osobnosti, didaktiky a dalších disciplín nezbytných pro výkon pedagogického povolání, tak jednotlivých témat a metod OSV, se kterými zachází.

Teorie je v tomto případě podmínkou k úspěšnému uchopení praxe. Je dobré dané jevy a témata OSV znát, prakticky jim rozumět a rovněž je umět v praxi rozpoznat. Jde v tomto případě o: „*didaktickou znalost těch psychických, komunikačních, etických, scénických, biologických atd. jevů, skrytých za pojmy v dokumentech.*“ (Valenta, 2009) Učitel, který OSV učí a snaží se žáky rozvíjet v „životních dovednostech“ by měl svou činnost opírat nikoliv o subjektivní či všeobecně proklamované teorie, ale o vzdělání v oblasti obsahu témat OSV (Valenta, 2009).

V okamžiku, kdy učitel ví, na čem např. záleží efektivní komunikace, dokáže dané téma konkretizovat do dílčích dovedností a snadněji určit konkrétní cíl, ke kterému s žáky chce směřovat. Zároveň se lépe orientuje ve vyjádření žáků a je schopen odkrývat dané učivo přímo v reálu. Tím pádem dokáže objevit témata OSV i v běžných situacích, které se ve škole dějí a využít reflexi i v těchto případech.

Dovednosti učitele potřebné pro reflexi

Dovednosti, se kterými učitel zachází při reflektování, tvoří významný předpoklad k úspěšné reflexi. Dovednosti, které se sluší ovládat, se týkají různých oblastí. Jejich výčet je uveden v empirické části diplomové práce.

Dovednosti jsou získané dispozice pro výkon určité činnosti, v našem případě reflektování. Rozvíjí se prostými životními zkušenostmi a záměrným, cílevědomým nácvikem.

Nácvik je možný jen skrze praktickou aktivitu. Dokazuje to tedy, že na dovednostech potřebných pro reflexi je možné neustále pracovat a zdokonalovat se v nich. Pokusím se stručně nastínit **etapy nácviku**. V první řadě je dobré seznámit se s požadavky nacvičované činnosti – vědět co, jak a kdy dělat. Následuje samotné provádění činnosti, přičemž výhodná je kontrola a zpětná vazba od druhé osoby (kolegy, trenéra,...). Na základě zpětné vazby je činnost prováděná do té doby, než je zautomatizována a dovednost osvojena.

Pro přehlednost uvedu **kategorie**, které v sobě obsahují dovednosti potřebné pro reflexi a řadí je do určitých oblastí. Patří sem:

1. dovednosti pracovat s cílem
2. dovednosti diagnostické a pozorovací
3. dovednosti komunikační a interakční
4. dovednosti intervenční
5. dovednosti organizační a řídicí

Z uvedených kategorií vyplývá, že vedení reflexe je **komplexní** záležitostí. Ovládnutí daných dovedností se zúročí hned v několika rovinách. Reflexe bude s nejvyšší pravděpodobností pro účastníky podnětná, bude při ní vládnout příjemná atmosféra, žáci budou mít pocit, že jim učitel rozumí a samotný učitel bude spokojen sám se sebou i výsledkem.

1.3.4 Formy reflexe

Adekvátní forma se v první řadě odvíjí od cíle, zaměření a plánovaného obsahu. Teprve symbiózou formy a obsahu vzniká kompaktní celek. Stejně tomu tak je i u reflexe. Forma reflexe je jakýsi prostředek k naplňování jejího cíle a způsob uspořádání procesu, který k cíli vede.

Okolnosti, které působí na výběr formy reflexe

Možností, jak reflektovat, je veliké množství. Výběr formy reflexe ovlivňuje celá řada okolností. Před samotnou reflexí (ať už v přípravě před hodinou nebo v průběhu samotné akce) narážíme na určité parametry, které řídí naše rozhodnutí, jakou podobu zvolit.

Formu reflexe ovlivňuje v první řadě **téma a cíl**, kterého chceme v reflexi dosáhnout. Konkrétně zformulovaný cíl nám říká, na co bychom se měli přesně ptát nebo jaké pokyny zadat. Rovněž záleží na **zaměření cíle**. Pokud mají být obsahem reflexe především osobní

témata, reflexe se zaměří hlavně na účastníky jako jednotlivce a individuality. V tom případě je důležité poskytnout každému takový prostor, kde má možnost reflektovat sám sebe ve vztahu k sobě. V okamžiku, kdy jsou aktuální skupinová témata, se reflexe bude odvíjet od jedinců jako součástí skupiny a skupinová forma reflexe je tedy nejvhodnější možností, jak to naplnit.

Na výběr formy reflexe má dále vliv **zkušenost učitele s prováděním reflexe**. Učitel, který se reflektování se svými žáky věnuje, bude nejen jistější při samotném procesu, ale také snáze zvolí vhodnou formu reflexe pro daný cíl a dokáže si spíše přizpůsobit či vymyslet novou formu reflexe. Učitel začínající s metodou této práce jistě ocení možnost vyzkoušet si a prožít na sobě samém působení příslušné formy. Nejen, že si vytvoří reálnou představu potřebnou pro úspěšné pozdější provádění, ale také sám pocítí, jaké to je být účastníkem dané formy reflexe a jak se jeho žáci mohou cítit.

Složení účastnické skupiny ve školních podmínkách třídy řadíme mezi další významné vlivy působící na formu reflexe. Totožný **věk** žáků ve třídě způsobuje, že reflexi lze dobře přizpůsobit úrovni vývoje a myšlení žáků. Podle typu školy narazíme na větší či menší **koedukaci** žáků ve třídě. Dle Evy Reitmayerové (2007) bude pro čistě dívčí skupinu „*snazší vcítit se do diskutujících partnerů a sdílet*“, naopak čistě chlapecká skupina „*bude mít pravděpodobněji tendenci přímočaře směřovat k cíli*“. Ve smíšených skupinách se nejspíše vyskytne obojí pohled na věc. Ve skupině je možné se setkat s **problémovými účastníky**. Na jejich projevy lze reagovat okamžitě adekvátní odpovědí ze strany učitele, ale také se na ně vědomě připravit a pokud možno se rušivého chování vyvarovat vhodnou volbou formy reflexe. Podle povahy problematického chování tak zvolit takovou formu reflexe, která je přínosná jak pro skupinu, tak pro jedince samotného.

Jinou formu reflexe zvolíme pravděpodobně u skupiny, která byla nově sestavena (ať už jednorázově nebo v rámci dlouhodobějšího horizontu) a skupiny, která spolu pracuje již déle. Rozdíl je jak ve fázi skupinové dynamiky, tak ve vztazích a procesech, které ve skupině probíhají. **Délka fungování skupiny** a zvyk pracovat tímto způsobem je tedy dalším vlivem při volbě formy reflexe.

Nezanedbatelnou úlohu má rovněž **počet účastníků**. Reflexe se bude pravděpodobně odvíjet jinak ve skupině třiceti žáků a malé skupince pěti žáků. V tomto ohledu záleží hodně na tom, čeho chce učitel docílit (co je jeho záměrem) a tom, jak dokáže přizpůsobit organizačními opatřeními adekvátní počet účastníků cíli reflexe.

Svou roli při výběru formy reflexe zajisté hraje **aktuální stav žáků**. Ať už co se týče emočního rozpoložení, tak úrovně pozornosti či naladění. Při volbě toho, jak vést reflexi, by tedy učitel měl vnímat samotné účastníky a přizpůsobit formu reflexe jejich současným potřebám.

Kategorizace forem reflexe

Jak jsem již uvedla, podob reflexe je veliké množství. Pokusila jsem se vytvořit přehled, ve kterém jsem využila zástupných jmenovatelů pro přehlednější rozdělení forem reflexe do kategorií.

Reflexe tedy můžeme třídit podle:

1. uspořádání účastníků

- a. reflexe v rámci jedné skupiny⁷
- b. reflexe v rámci více skupin – týmů
- c. reflexe ve dvojici
- d. individuální reflexe

Při volbě z těchto možností se řídíme způsobem, jakým byla vedena předchozí akce. Pokud se například jednalo o kooperativní skupinovou metodu práce, bývá vhodné nechat účastníky v jejich „domovských“ týmech a poskytnout prostor pro reflexi v užším kroužku. Stejně tak je tomu i u reflexe ve dvojici. Samozřejmě je následně možné představit a shrnout výstupy v celé skupině (pokud se akce účastnilo více dvojic či týmů). Forma reflexe v rámci jedné skupiny je nejužívanější podobou, s jakou se v praxi setkáváme. Individuální forma reflexe je užitečná ve chvílích, kdy není nutné sdělovat a diskutovat své názory s ostatními, nebo se jedná o osobní témata. Učitel v tomto případě musí ovládnout touhu dozvědět se, co žákovi běží hlavou a důvěřovat mu.

2. umístění reflexe v čase I.

- a. předpokládaně – reflexe před aktivitou (front loading⁸)
- b. souběžně – reflexe jako součást akce
- c. zpětně – reflexe po aktivitě, po hodině, po skončení většího bloku

Reflexe může probíhat prakticky kdykoliv. Již před samotnou aktivitou se lze na základě předchozích zkušeností zamýšlet nad tím, co nám například minule nefungovalo, co je třeba zlepšit a na co se nyní zaměřit. V případě reflexe před aktivitou se jedná o jakési oživení dosavadních zkušeností a zcitlivění na následující aktivitu. V průběhu akce se

⁷ Skupinou v tomto případě myslím útvar s počtem od tří jedinců výše.

⁸ Čerpám z přednášek Mgr. Jakuba Švece v akademickém roce 2007/2008 v rámci předmětu Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky.

k doporučením v případě potřeby lze vrátit a třeba provést i jejich revizi. Reflexe může totiž probíhat i souběžně s akcí. Některé typy aktivit jsou jí prolнутy tak, že je těžké mnohdy rozpoznat, kdy se reflektuje a kdy „hraje“. V praxi nejrozšířenější je reflexe umístěná po ukončení akce, hodiny či většího bloku.

3. umístění reflexe v čase II.

- a. ihned po aktivitě či lekci
- b. odloženě

Obě zmíněné varianty mají své opodstatnění. Zpravidla se reflexe odehrává okamžitě po konci akce. Účastníci přirozeně navazují na předchozí dění, sdílí své zážitky a jsou v tuto chvíli nejvíce nastaveni pro učení, protože jejich zážitky jsou pro ně tématem číslo jedna. Je tedy výhodné využít motivaci účastníků a reflexi uskutečnit hned po aktivitě. Odložená reflexe přichází v úvahu tehdy, kdy účastníci podstoupili emočně či fyzicky náročnější situaci a potřebují si nejdříve odpočinout a srovnat myšlenky.

4. zaměření⁹

- a. na účastníky jako jednotlivce a osobní témata
- b. na účastníky jako součást skupiny a skupinová témata
- c. na jevy a procesy

V závislosti na předchozí akci lze reflexi v obecné rovině zaměřit na výše zmíněné oblasti.

Při zaměření reflexe na účastníka jako jednotlivce se reflexe vztahuje k jeho osobnímu prožitku. Ten se může týkat jeho pocitů, názorů, postojů, myšlenek, vztahů, hodnot, chování během akce, přínosu do budoucna, apod. Nezávisí v tomto případě tolik na tom, jaké povahy bylo téma akce – zdali se týkalo osobnostních nebo sociálních témat. Obsahem reflexe se stává zosobnění ve vztahu k sobě samému – k „já“.

V případě orientace na účastníka jako součást skupiny se reflexe stáčí k situaci ve skupině. Vyjádření se v této chvíli už netýká tolik prožitků vztáhnutých ke svému „já“, jako spíše prožitků vztažených ke skupině – celku, kde se jedinec akce účastnil. Vždy se však vychází z projevů jednotlivců. Předmětem jejich vyjádření mohou být vztahy ve skupině, role jednotlivých členů, skupinové řešení úkolu, ale i celkové klima a atmosféra ve skupině.

⁹ Čerpám z přednášek doc. PhDr. Josefa Valenty, CSc. v akademickém roce 2006/2007 a z diplomové práce Jakuba Švece (2002).

Zaměření reflexe na jevy a procesy umožňuje účastníkům přemýšlet o tom, co se během akce dělo z hlediska zobecnění zážitku. Účastníci se tak učí o jevech a tématech, které během akce ožily (např. spolupráce) nebo o procesech, které nastaly (např. proces komunikace a řešení konfliktů).

5. způsobu řízení

- a. řízeně pod vedením facilitátora
- b. řízeně svými vlastními silami (autonomně)
- c. neřízeně

Reflexe se ve skutečnosti může odehrávat dvěma způsoby – záměrně či bezděčně. V prvním případě k zážitku přistupujeme vědomě. Děje se tak buď skrze podpůrnou aktivitu osoby zvenčí (facilitátora), která usnadňuje přístup k naší zkušenosti, nebo skrze nás samé a naše vědomé úsilí. Reflexe probíhá leckdy i bezděčně, tj. neřízeně. Na její přínos se ale nelze spoléhat, protože probíhá sporadicky a její výstupy nemusí být zdaleka obohacující, ale naopak kontraproduktivní.

6. techniky / metody¹⁰

- a. slovní
 - i. diskusní
 - ii. psaná
- b. rychlé shrnutí zážitku
 - i. škály
 - ii. vyjádření jedním slovem
- c. s pomocí techniky
 - i. video
 - ii. fotoaparát
- d. alternativní
 - i. dramatická
 - ii. tvůrčí

¹⁰ Srov. (Reitmayerová, Broumová, 2007)

- iii. hudební
- iv. pohybová
- v. s pomůckami
- vi. symbolizační

Technik a metod strukturujících proces reflexe je nepřehledné množství. Není v silách ani záměru této diplomové práce všechny techniky uvést a rozpracovat. Větší pozornost bych přesto ráda věnovala v následujícím textu nejrozšířenější technice, kterou představuje **skupinová řízená diskuse**.

Skupinová řízená diskuse

Reflexe ve formě diskuse v rámci skupiny, kterou řídí učitel z pozice facilitátora, je nejvyužívanějším způsobem vedení reflexe.

Svou povahou diskusi řadíme do dialogických metod. Ve velké míře se rysy dialogu a diskuse podobají. **Dialog** je pokládán za rozvinutější formu rozhovoru. Dochází v něm ke komunikaci učitele a žáků i žáků navzájem. **Diskuse** je vedena také mezi členy skupiny navzájem. Její specifikum však spočívá v probírání zadané otázky. Jde v ní o vyjasnění stanovené problematiky a otázky v ní kladené se soustředí na jeden vymezený úkol, který se účastníci snaží analyzovat, osvětlit, řešit. Navíc je při diskusi zpravidla potřeba nějaký moderátor (facilitátor), který její směřování řídí a kontroluje.

Diskusi zajímavě definuje Fisher (1997). Diskuse podle něj označuje „určitou formu skupinové interakce, kde se členové společně vyjadřují k otázce, která se jich všech týká, a vyměňují si různé názory ve snaze této věci lépe porozumět. Tato forma diskuse byla také nazvána *společenstvím hledání*.“

Skrze možnost společného hledání a objevování se náš svět rozšiřuje a jsme vzájemně obohacováni o znalosti, zkušenosti, názory, prožitky i emoce. Překonáváme egocentrismus svého myšlení. Zároveň se naše vnitřní řeč mění na sdílenou událost.

Podmínky skupinové řízené diskuse:

1. Komunikaci mezi sebou vedou alespoň **dva účastníci** a diskusi řídí **facilitátor**.
2. Účastníci se zabývají **společným tématem**.
3. Účastníci mají v úmyslu rozvíjet své poznání, porozumění a usuzování o tomto tématu.
4. Účastníci si **vyměňují názory**, což znamená, že na dané téma musí být uvedeno více než jeden názor.

5. **Střídají se repliky účastníků.** Projevy na sebe navazují a účastníci reagují na to, co říkají druhí.

Úspěšnost reflexe v této podobě závisí ve velké míře i na tom, zda jsou její účastníci nakloněni k tomu být otevření k sobě navzájem a mají odvahu sdílet své prožitky a názory. V diskusi se odrážejí vzájemné vztahy mezi jejími účastníky. Zároveň se tyto vzájemné vztahy vytvářejí a mění.

Skupinová řízená diskuse jako taková je možná v případech, kdy dochází k obousměrné komunikaci mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Tato komunikační struktura má své klady i zápory.

Výhody a nevýhody skupinové řízené reflexe

Přínos vidím v tom, že rozpravy se mohou **účastnit všichni přítomní**. Závisí na učiteli, do jaké míry se mu podaří všechny zapojit. V tom vidím ale i úskalí. Ne vždy se podaří vtáhnout do rozpravy všechny účastníky, mnohdy je to navíc komplikováno velkým počtem žáků ve skupině.

Kladem skupinové řízené diskuse je, že poskytuje prostor pro **sdělení velkého množství informací**.

Pro tuto formu reflexe také mluví to, že **nevyžaduje žádné speciální pomůcky** a lze ji aplikovat téměř kdykoliv a kdekoliv. Řeč a komunikace je přirozenou záležitostí. Účastníci zcela spontánně po silném prožitku začínají sami reflektovat a sdílet s ostatními své pocity a myšlenky. Schopný facilitátor tento moment dokáže vhodně využít a tzv. neřízenou diskusi usměrnit a negativní faktory, které u neřízené diskuse mohou vznikat, eliminovat. Co když ale diskuse probíhá svým vlastním životem a není řízena?

Nevýhody živelné diskuse dobře popisuje Reitmayerová, Broumová (2007). Patří mezi ně:

1. Nezacílenost – diskuse se odvíjí všemi směry zároveň.
2. Povrchnost – množství sdělovaných informací nedává prostor pro jejich hlubší analýzu.
3. Nevyrovnanost v zapojení diskutujících skupin – převažují debatující extroverti.

Jak jsem již naznačila, jsou chvíle, kdy tato forma reflexe není vhodná. Narazíme s ní pravděpodobně u skupiny, kde se nachází **účastníci introvertní či verbálně znevýhodnění** (jak z důvodu jazykových bariér, tak z důvodu handicapu), ale i u té skupiny, která je neustálými diskusemi již unavena a stávají se pro ni **stereotypem**.

Řízení diskuse tak, aby vedla k nějakým závěrům a její účastníci byli spokojeni s jejím průběhem není leckdy vůbec jednoduché. Závisí na učiteli a jeho dovednostech potřebných

pro reflexi, na samotných účastnících i na vnějších podmínkách, jak nakonec reflexe ve formě diskuse skončí a co si z ní aktéři odnesou.

Shrnutí

Pokusila jsem se v předchozích řádcích shrnout a utřídit poznatky o formách reflexe. Na výběr formy reflexe má vliv mnoho okolností jako je téma a cíl reflexe, zkušenost učitele s prováděním reflexe, složení účastnické skupiny, délka fungování skupiny, počet účastníků či jejich aktuální stav. Forma tedy závisí na obou stranách – vedoucím reflexe i účastnících.

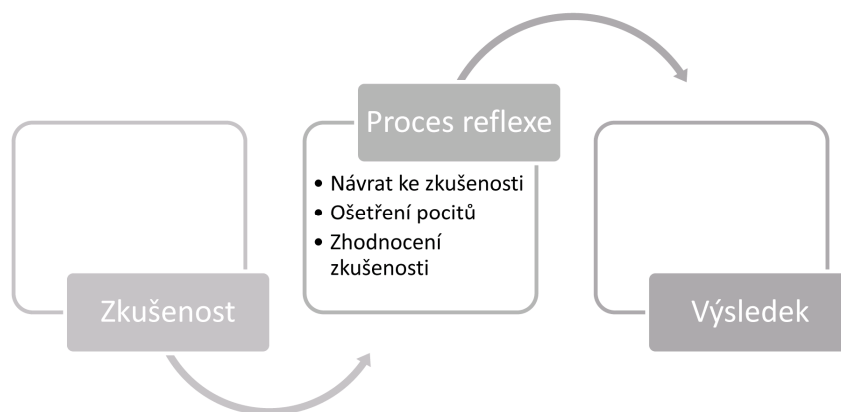
Reflexe se vyskytuje v mnoha podobách, a tak jsem pro jejich zmapování vytvořila určité kategorie, které lze mezi sebou kombinovat a vytvářet podobu reflexe podle skutečných potřeb. Nejvyužívanějším způsobem vedení reflexe je skupinová řízená reflexe, přestože má svá úskalí a vyžaduje od učitele dovednosti potřebné pro její řízení.

1.3.5 Modely reflexe v procesu učení

Samotnou reflexi je možno rozdělit do několika fází. Opět se setkáváme s množstvím nejrozličnějších teorií. Za nejznámější je považován stále Kolbův cyklus, dle kterého se řídí i postup reflexe. Ráda bych však představila i jiné náhledy na proces reflexe, které nejsou tolik známé a přitom jsou inspirativní. Jejich uvedení umožní závěrečné srovnání a uvedení těch etap reflexe, na kterých se modely ve většině shodují.

Proces reflexe dle Bouda, Keogh a Walkera, 1985

Reflexe v tomto případě následuje po prožití nějakého zážitku, zkušenosti. **Zkušenosti** chápeme v tomto případě nějaké chování, myšlenky či pocity. Reflexe je reakcí na zkušenost a zároveň na ni zpětně působí.



Obrázek č. 11: Model reflexe v procesu učení

BOUD, David, KEOGH, Rosemary, WALKER, David. 1985. *Reflection: turning experience into learning*. Routledge. 1985. 170 s. ISBN 0-85038-864-3.

Reflexe podle Bouda, Keogh a Walkera probíhá ve třech fázích:

1) Návrat ke zkušenosti

Učící se ve vzpomínkách vrací k tomu, **co se stalo** a přehrává si znovu události, které se odehrály. Jeho hlavním úkolem je povšimnout si toho, co skutečně nastalo a jaké se na to vyskytly **reakce**. Děje se tak formou **deskripce a rekapitulace**. Možnosti, jak události zaznamenat, jsou slovní či písemné.

Popis poskytuje data pro pozdější proces a pomáhá zajistit to, že reflexe probíhá na základě skutečně prožitých událostí a ne na základě toho, co bychom si přáli, aby se stalo. Popis by měl zahrnovat i **detaily**.

Důležité je v této fázi vyhnout se soudům a míněním, které mohou zahalit vzpomínky a znemožnit tak přístup k záležitostem, které potřebujeme přehodnotit. Interpretace mají místo v pozdější fázi.

Zvláštní místo v průběhu deskripce má **pozorování pocitů** evokovaných během zkušenosti. Jelikož emoce mohou svou intenzitou přehlušit racionalitu, je prospěšné se pocitům věnovat. Potvrzení pocitů (ať už pozitivních či negativních) umožňuje snadněji vkročit do dalších fází.

2) Ošetření pocitů

Ačkoliv emoce a pocity jsou podstatným zdrojem učení, někdy se stanou bariérami. To je třeba rozpoznat a nejlépe před začátkem procesu učení bariéry odstranit. Neznamená to potlačit „nevhodné“ pocity, ale nechat je vyventilovat a vyvést na světlo. Tím pádem se předejde jejich negativnímu dopadu na mentální proces. V případě, že by výrazné pocity přetrvávaly a nebyly odfiltrovány, proces myšlení by nemohl být efektivní.

Velkou roli zde hraje prostředí, které by mělo být akceptující a mělo by citlivě nakládat s pocity subjektu. Hodně lidí si není vědomo vnitřních pochodů, které s nimi hýbou a nemohou dát tedy ani odpověď na to, co řídí jejich učení. Proto je prospěšné naučit se věnovat pozornost světu v nás samotných, a skrze to lépe využít svých možností v učení.

3) Zhodnocení zkušenosti

Tento krok zahrnuje integraci zkušenosti do konceptuálního rámce. Jsou zde čtyři aspekty, které je potřeba zvážit:

1. Asociace - spojení nových dat vzhledem ke starším
2. Integrace – vytvoření vztahů mezi daty
3. Validita – stvrzení pravosti myšlenek a pocitů

4. Osvojení, přivlastnění a vytvoření poznatku

Výsledek následující po procesu reflexe ústí do **nového pohledu na zkušenost**. Ačkoliv je zde jmenován jako poslední fáze, není určitě konečnou. Jeho úlohou je příprava pro vytvoření další zkušenosti. Může v sobě zahrnovat potvrzení domněnky, vyřešení problému, ale také nový způsob vytváření nějaké činnosti nebo **novou kvalitu**. Může tak být identifikována nová síť myšlenek a rozšířeno pole zájmu a perspektiv rozvoje. Výsledek v sobě zahrnuje syntézu, integraci a osvojení znalostí, které v další fázi může znovu ověřit a započít nový proces.

Hodnocení modelu

Proces reflexe probíhá v tomto případě ve třech krocích. Jako u většiny modelů reflexe začíná připomenutím toho, co se stalo. Důvody, proč se tak děje, jsou srozumitelně uvedeny. Samostatný krok je určen ošetření pocitů s tím spojených. Souhlasím s tím, že vyventilování pocitů ulehčuje vstup do dalších fází a pokud se tak nestane, mohou se pocity stát brzdou. Ne vždy jsou však pocity tak intenzivní a potřebují speciální péči. V té chvíli je zbytečné věnovat jim takový prostor a je vhodnější přejít k dalšímu kroku, a tím je v tomto případě zhodnocení. Zhodnocením končí dle autorů proces reflexe. Na řadu se dostává etapa s názvem „Výsledek“, jež svou podstatou shrnuje, k čemu jedinec došel, a poznatek přetváří do nového pohledu na zkušenost. Tato fáze by podle mne měla stále ještě patřit do procesu reflexe, protože zážitek ještě stále rozebíráme a přemýšlíme o něm.

Kolbův cyklus učení, 1984

Kolbův cyklus učení jsem uváděla již v kapitole věnující se procesům zkušenostního učení. Proto zde nastíním jen stručně stadia, která se věnují reflexi.

V průběhu těchto stádií se jedinec nejdříve ohlíží za tím, **co se stalo**. Jedná se v tomto případě o **popis** události s přihlédnutím k **pocitům**, které během činnosti prožíval.

Po tom, co jsou události ozřejměny, přechází k jejich **zhodnocení**. Uvažuje nad mírou své úspěšnosti a důvody, které k tomu vedly.

Zároveň již tvoří hypotézy, za jakých bude příště možné uspět a přesouvá se k **přípravě příští zkušenosti a plánu změn**. Plán změn je, dá se říci, nejdůležitější fází, protože směřuje rozvoj člověka k vyšší úrovni.

Hodnocení modelu

Kolbův cyklus učení vystihuje v celku a stručnosti model přetavení zážitku na zkušenost. Vyskytuje se tu jak fáze popisná, tak hodnotící i přípravná. První fáze se věnuje ohlédnutí za událostmi, které se během akce objevily, i za pocity s nimi spojenými. Řekla bych, že tento model reflexe je pro potřeby praxe dobře využitelný.

Fáze reflexe podle Rogera Greenawaye, 1992

Koncept sekvencí, které rozpracoval R. Greenaway, odpovídá postupu, jakým facilitátor strukturuje nejčastější formu reflexe, skupinovou řízenou diskusi.

Etapy jsou celkem čtyři. V rodném jazyce autora všechny začínají písmenem „E“: Experience, Express, Examine, Explore.

První etapa s názvem „Experience“ (Zážitek, zkušenost)

V této fázi se ptáme na otázku: „Co se stalo?“ Tato etapa slouží jako připomínka toho, co se dělo. Něco mohlo být zapomenuto nebo přehlédnuto. Stejná událost může být nahlížena z různých perspektiv a účastníci mohou být sami překvapeni rozdílnými pohledy na věc.

Druhá etapa s názvem „Express“ (Vyjádření)

Tuto fázi vystihuje otázka: „Jaké to bylo?“ Roger Greenaway považuje tuto etapu za zásadní. Přesto je podle něj ve chvíli, kdy je čas na reflexi limitován, nejvíce ohrožena. V této etapě účastníci vyjadřují pocity, s jakými se setkali během akce.

Třetí etapa s názvem „Examine“ (Zkoumání)

Tato fáze je vyjádřena otázkou: „Co si myslíš?“ Této etapě dominuje analytický a racionální přístup. První dvě etapy podporovaly účastníky v tom, aby si přežili zážitek a „zůstali v něm“. Tato etapa je jakýmsi „vykročením ven“ s kritickým pohledem na věc.

Čtvrtá etapa s názvem „Explore“ (Objevení)

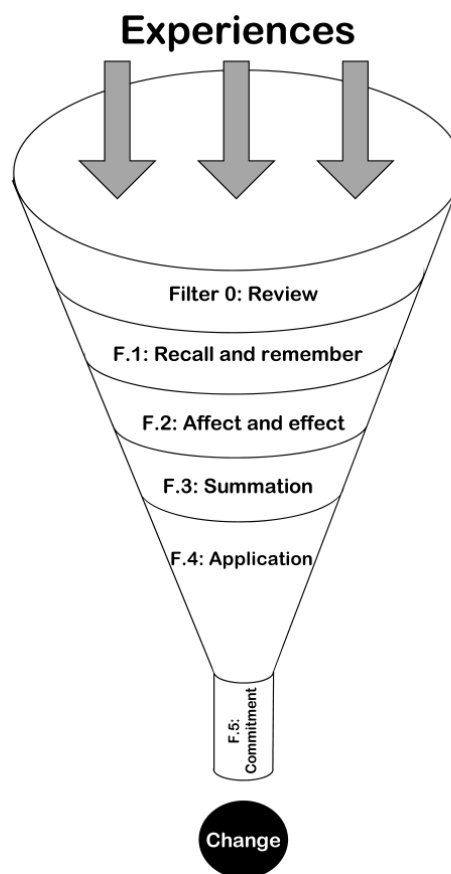
V této fázi nás zajímá odpověď na otázku: „Co dalšího?“ Tato etapa je ze zmíněných čtyř nejpraktičtější. Vychází z předchozích stádií a jejich podnětů. Zahrnuje přípravu na další zkušenost a stanovení cílů.

Hodnocení modelu

Pohled Rogera Greenawaye na reflexi je přehledně strukturovaný. Jedná se o jednoduché rozdělení procesu na čtyři fáze uvedené otázkou. Jsou zde zastoupeny všechny důležité etapy reflexe: ohlédnutí za děním, za pocity, hodnocení i příprava na další zkušenost.

„Trychtýřový model“ dle Priesta a Naismitha, 1993 (Sugerman et al., 2000; Priest, Gass, 2005)

Tento model reflexe je nazvaný podle způsobu, jakým zaměřuje pozornost a aktivitu účastníků od zkušenosti ke konečnému výsledku – ke změně a poučení pro příští zkušenost. Pomyslný trychtýř je prostoupen šesti filtry, přičemž každý představuje jiný záměr a typ otázek, kterými je proces reflexe facilitován.



Obrázek č. 12: Trychtýřový model reflexe

PRIEST, Simon, GASS, Michael A. 2005. Effective leadership in adventure programming. 2. vyd. Printed: United States of America: Sheridan Books. 2005, 328 s. ISBN 0-7360-5250-X.

Review

Tento nultý stupeň podle autorů odpovídá za to, že každý získá celkový pohled na to, **co se odehrálo**. Otázky jsou zaměřeny na události, které se během aktivit udály, cíle programu nebo potřeby účastníků. Záměrem je přehrát si znovu ve své mysli předešlý zážitek, oživit vzpomínky. Otázky mohou být kupříkladu: „Můžete mi shrnout aktivitu?“ „Pojďme mluvit o ...“

Recall and Remember

Po přeložení se nám tato fáze může zdát svým obsahem podobná té předchozí. Přesto podle autorů tvoří samostatný stupeň, který je zaměřen na **specifičtější události** v rámci celého zážitku. Pozornost účastníků se tudíž zužuje na výběr z celku.

Vedoucí reflexe by měl dát možnost především samotným účastníkům vynést na světlo **důležité okamžiky**, a poskytnout jim tak pocit vlastnictví a kontroly nad nimi. Pokud je skupina z jakéhokoliv důvodu neochotná spolupracovat, zbývá stále pár možností: opustit

dosavadní téma a věnovat se jinému, nebo vytvořit příští aktivitu tak, aby mělo dané téma větší možnost uplatnit se tam.

Affect and Effect

Tento stupeň je orientovaný na **pocity a dojmy**. Slouží k uvědomění pozitivních či negativních dopadů aktivity na chování, pocity a jejich vliv na skupinu či na úkol.

Summation

Aplikace této fáze uvádí do popředí to, **co se jedinec naučil**. Pomáhá účastníkům porozumět tomu, co získali ze zážitku. Ptáme se na dopad dané aktivity či události, zjišťujeme zisky. Po tom, co účastníci jmenují to, čeho jsme chtěli docílit, můžeme přejít k další fázi.

Application

Po identifikaci přínosů účastníci jmenují, kde mohou dané poznání využít. Orientujeme se na **aplikaci poznatků** v jiných situacích – v každodenním životě, ve škole, v rodině,... Je užitečné zmapovat souvislosti a vytvořit vazby mezi tím, co jedinec zažil a skutečným životem. Může se tak díť skrze analogie, metafory, aj.

Commitment

Po tom, co účastníci zjistí užitečnost dosaženého poznání v reálu, je prospěšné vyzvat je ještě k vytvoření **plánu**, jak s poznáním pracovat, aby bylo dosaženo změny. Je dobré je směřovat k tomu, aby si uvědomili, co budou příště dělat jinak a co jim může pomoci k tomu, aby ke změně došlo.

Hodnocení modelu

Tento model reflexe je z uvedených modelů nejpodrobněji zpracován. To je i důvod, proč má šest fází.

Popisná fáze dění je rozdělena do dvou úseků. První místo zaujímá obecný pohled na to, co se odehrálo. Na druhém místě následuje zúžení výběru na nejdůležitější události a okamžiky. Tento postup podle mne umožňuje zaměřit pozornost účastníků na klíčové záležitosti a směřovat reflexi v těchto oblastech více do hloubky.

Následuje etapa zaměřená na pocity a posléze i na hodnocení, které je orientované na přínosy a zisky. V další etapě jsou hledány souvislosti se skutečným životem a poznatek je zařazen do schématu a aplikován na reálný život. Konec procesu je věnován plánu změn.

Model reflexe formou kognitivní hierarchie (Quinsland and Van Ginkel, 1984 In Sugerman et al., 2000)

Na koncept zkušenostního učení, ve kterém má reflexe zásadní roli, byla aplikována Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů.

Od jednotlivých stupňů jsou vyvozeny funkce reflexe a rovněž otázky směřující k jejich naplnění.

KOGNITIVNÍ MYŠLENÍ	FUNKCE REFLEXE	ODPOVÍDAJÍCÍ OTÁZKY
KONKRÉTNÍ ÚROVNĚ	Pohled zpět a popis událostí, pocitů, myšlenek a problémů.	Co jsi dělal, když...? Co se stalo, když...? Jak ses cítil, když...? Co dělala skupina, když...?
Znalost (zapamatování) Porozumění Aplikace (užití)		
ABSTRAKTNÍ ÚROVNĚ	Srovnání, vztažení ke každodennímu životu, návrhy řešení, zkoumání hodnot.	Co pro tebe bylo nejvýznamnější? Co byla největší výzva? Připomenulo ti to něco? Co ses dnes dozvěděl a mohlo by ti to pomoci v budoucnu? Co ses dozvěděl o sobě?
Analýza (souvislosti) Syntéza (tvorba) Hodnocení (úsudek)		

Tabulka č. 2: Model reflexe formou kognitivní hierarchie

SUGERMAN, Deborah A., et al. 2000. Reflective Learning: Theory and Practice. Kendall/ Hunt Publishing: Dubuque. 2000, 105 s. ISBN 0-7872-6561-6.

Co z dané tabulky můžeme vyvodit a domyslet

Reflexe v případě konkrétních stupňů kognitivního myšlení mapuje znalosti týkající se zapamatovaných událostí a informací s nimi spojených. Účastník reflexe popisuje fakta a postupy, jaké volil. Může zde být prostor i pro pocity, které přitom zažíval a myšlenky, které mu během aktivity šly hlavou. Během procesu deskripce, kdy jedinec vlastními slovy vysvětluje dění, může dojít k porozumění a objasnění toho, o co vlastně šlo, a získání nového pohledu na prožité. Je ideální, když jsou poznatky dále využity a aplikovány na nové situace.

Abstraktní úroveň se věnuje rozboru zkušenosti na jednotlivé prvky a hledání vztahů či souvislostí mezi nimi. Po jejich analýze přichází na řadu syntéza, která jednotlivé části poznání složí do nového celku. Na závěr přichází zhodnocení zkušenosti, uvedení přínosů a rezerv, které v oblasti ještě máme.

Hodnocení modelu

Tento model se mi zdá pro potřeby reflexe neúplný. Ať už se jedná o uvedené funkce reflexe či příklady otázek. Jejich charakteristika je částečná a nevztahuje se ke všem uvedeným úrovním. Přesto mi idea vedení reflexe podle Bloomovy taxonomie přijde inspirativní.

Srovnání modelů

Uvedla jsem zde pět modelů reflexe. Pochází od různých autorů a byly vyvinuty v období od roku 1984 do roku 1993. Novější modely, které by přinesly něco nového, se mi bohužel nepodařilo najít. Možná je to i z toho důvodu, že jsou tyto modely dostačující, případně se dle konkrétních potřeb pružně modifikují.

Při srovnání jednotlivých fází u zmíněných modelů jsem nenašla větší nesrovnalosti. Řídí se podobnou logikou a přes některé zvláštnosti typické pro daný model se ve většině **shodují na této podobě:**

1. Popis předchozího dění spojený s rozbořením pocitů / Popis předchozího dění následovaný rozbořením pocitů
2. Zhodnocení
3. Aplikace poznatků (Tato fáze byla zmíněna jako samostatná etapa jen ve dvou případech, přesto se mi zdá při orientaci reflexe na učení důležitá, a tak jí uvádím.)
4. Příprava příští zkušenosti a plán změn

Domnívám se, že tato podoba reflexe je univerzálně použitelná a může být ku prospěchu všem, kteří se o reflexi zajímají a využívají ji.

1.4 Zhodnocení teoretických východisek

Teoretická část práce měla za cíl prozkoumat, jaké místo reflexe zaujímá v ideálním případě ve zkušenostním učení. Bylo nutné tedy vyjasnit používané pojmy a vysvětlit specifika zkušenostního učení. Pojmenování principů zkušenostního učení umožnilo odpovědět na výše uvedenou otázku. Reflexe tvoří v procesu zkušenostního učení nepostradatelný prvek a náleží jí významná role. Svědčí o tom také představené modely zkušenostního učení, které strukturují proces a vždy v sobě reflektivní část obsahují.

Záměrem této části bylo také seznámit se s důležitými předpoklady použitelnými pro empirickou část práce. Principy zkušenostního učení byly aplikovány na systém OSV, což v důsledku dovoluje zabývat se reflexí v oblasti, která se ve školách začíná objevovat. Byla rozpracována úloha učitele vzhledem k reflexi a nahlédnuto, jaký přístup, znalosti a dovednosti jsou žádoucí. Formy reflexe a jejich kategorizace umožnily zorientovat se

v okolnostech, které mají vliv při výběru způsobu reflektování. Představila jsem rovněž modely reflexe a prostřednictvím jejich srovnání univerzálně použitelnou podobu struktury reflexe. Tato východiska tvoří jakési zázemí pro šetření v následující části diplomové práce.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 Představení výzkumu

2.1.1 Záměr a smysl výzkumu

Záměrem výzkumu je zmapovat situaci ve využívání dovedností, se kterými učitelé na českých školách zachází při reflexi v rámci výuky OSV. Na základě zjištění se dozvíme, jaké dovednosti potřebné pro reflexi mají učitelé OSV dobře osvojené a v jakých dovednostech mají ještě rezervy. Pokud to situace umožní, výsledky vzejdou jak ze strany pozorovatele, tak ze strany samotných učitelů.

Přínos tohoto výzkumu vidím v několika rovinách.

Analýza současného stavu napoví, jak kvalitně jsou na školách vedeny reflexe samotnými učiteli. Tento prostor nebyl v praxi ještě zmapován, a tak výsledky výzkumu umožní první náhled na tuto problematiku.

Současně se toto poznání může stát východiskem pro vytvoření vzdělávacího programu zaměřeného na rozvoj dovedností potřebných pro reflexi u učitelů OSV.

Přínos vidím i pro samotného učitele zapojeného do výzkumu. Na základě rozhovoru s ním po hodině je mu umožněna sebereflexe jeho počínání a prostor pro zamyšlení nad dovednostmi, které v reflexi využívá. Zároveň mu je, pokud má zájem, poskytnuta zpětná vazba k jeho činnosti. Tyto dva momenty se mohou stát podněty ke sebezdokonalení a mohou posunout práci učitele na sobě.

2.1.2 Téma výzkumu

Využívání dovedností potřebných pro reflexi učiteli osobnostní a sociální výchovy

2.1.3 Výzkumné problémy

Hlavní výzkumný problém

Jak zachází učitelé OSV s dovednostmi potřebnými pro reflexi?

- Jaké dovednosti potřebné pro reflexi mají učitelé dobře osvojené?
- V jakých dovednostech mají ještě rezervy?

Technika: pozorování a zaškrťování v záznamovém archu, polostrukturovaný rozhovor s učitelem

Doplňkové výzkumné problémy

Tyto výzkumné problémy tvoří doplněk k samotnému výzkumu. Je možné se jimi zabývat jen v případě, kdy je situace umožní řešit. To znamená ve chvíli, kdy se představa o reflexi u učitele a pozorovatele v zásadních bodech neliší a rovněž v případě, kdy je sebereflexe učitelů dobře vyvinutá a dokáží pojmenovat své přednosti a své rezervy. Jen v takovém případě je možné srovnat výpovědi učitelů s výsledky hlavního výzkumného problému.

Jak na sebe nahlíží samotný učitel z hlediska využívání a kvality osvojení dovedností potřebných pro reflexi?

- Jaké dovednosti potřebné pro reflexi učitelé myslí, že mají dobře osvojené?
- V jakých dovednostech mají podle sebe ještě rezervy?

Technika: polostrukturovaný rozhovor s učitelem

V čem se shodují výstupy z pozorování s výstupy od učitelů po autoevaluaci?

- Jaké kvality byly zaznamenány pozorovatelem a jaké samotnými učiteli?
- V jakých dovednostech mají učitelé rezervy podle výsledků pozorování a dle nich samotných?
- Čeho si učitelé při své práci nejsou vědomi?

Technika: srovnávací analýza výsledků z hlavního a doplňkového výzkumného problému

2.1.4 Základní soubor a vzorek výzkumu

Základní soubor výzkumu

Učitelé, kteří se OSV zabývají v její „čisté“ formě.

Vzorek výzkumu

Vzorek výzkumu tvořili učitelé, kteří se OSV zabývají v její „čisté“ formě v rámci samostatného předmětu nebo třídnických hodin.

Do výzkumu bylo zapojeno celkem osm učitelů. Činnost tří učitelů jsem shlédla na DVD nahrávce (Projekt Odyssea, 2005 – 2007). Pět učitelů jsem navštívila přímo v hodinách. Čtyřikrát jsem zavítala do základní školy, jednou na osmileté gymnázium.

OSV byla praktikována v různých předmětech. Jednalo se o předměty: Osobnostní a sociální výchova (ve dvou případech), Dramatická výchova, Občanská výchova, Výchova k občanství a Výchova ke zdraví.

Setkala jsem se s různými ročníky. Byla jsem svědkem působení učitele ve 2. ročníku ZŠ, 6. ročníku ZŠ, primě osmiletého gymnázia, 8. ročníku ZŠ a 9. ročníku ZŠ. Ve dvou případech se jednalo o třídu, kde byl učitel třídním.

2.2 Metody a techniky výzkumu

2.2.1 Předvýzkum

Předvýzkum slouží k: *„ověření výzkumné strategie, nebo nově používané výzkumné techniky na menším souboru, který má základní rysy shodné se vzorkem, na němž bude realizován samotný výzkum“* (Pelikán, 2004)

Jako forma předvýzkumu mi posloužilo pozorování tří nahrávek vyučovacích hodin na DVD.

Vybraní učitelé na videu odpovídali svou činností v hodinách, především přítomností reflexe a zaměřením na témata OSV, těm učitelům, které jsem poté sledovala přímo naživo. Z toho důvodu, že jsem s nimi nebyla v osobním kontaktu a nemohla jsem u nich uskutečnit rozhovor, není záznam o dovednostech kompletní. Přesto pozorování jejich činnosti na videu poskytlo právoplatné informace, které do výzkumu mohly být zařazeny. Tito tři učitelé byli do výzkumu zahrnuti.

Předvýzkum zároveň posloužil k otestování pozorovacího archu, který byl vyvinut jako nová technika. Ověřila jsem, zdali vyhovuje skutečným potřebám, přičemž jsem měla ještě prostor pro malé úpravy ve výběru sledovaných dovedností a odstranění mezer.

Další výhodou předvýzkumu byla možnost tréninku a nacvičení pozorování ještě před samotnou návštěvou hodin.

Ve snaze po zvýšení objektivity pozorování jsem do předvýzkumu zahrнула dalšího pozorovatele, se kterým jsem následně srovnala své výsledky.

2.2.2 Pozorování

Techniku pozorování jsem zvolila jako nejvhodnější metodu ke zjištění odpovědi na hlavní výzkumnou otázku.

Cílem pozorování bylo zjistit, jak zachází učitelé OSV s dovednostmi potřebnými pro reflexi. Tedy jaké dovednosti potřebné pro reflexi mají dobře osvojené a v jakých dovednostech mají ještě rezervy.

Za objekt pozorování jsem zvolila právě dovednosti, se kterými může učitel při reflexi zacházet. Vytvořila jsem inventář dovedností potřebných pro reflexi, ve kterém jsem se jednotlivé dovednosti pokusila zkonkrétnit a rozčlenit na zaznamenatele segmenty. Ty je možné v průběhu reflexe ve vyučovací hodině u dotyčného učitele pozorovat.

Během samotného pozorování je veden písemný záznam. Ten slouží k přehledu o hodině a především reflexi v jejím rámci. Je v něm prostor na zaznamenání průběhu hodiny a reflexe, konkrétních výroků učitele a dovedností, které se projeví.

Pokud to situace umožní, je pořízen také audio záznam na diktafon, který následně slouží k přesnější analýze pozorování.

Objektivita pozorování

Pozorování jako výzkumná technika podléhá v určité míře subjektivitě pozorovatele. Subjektivita v pozorování se podle Pelikána (2004) projevuje specifičností vlastního vnímání, výběrovostí vnímání i individuálním zpracováním informace získané pozorováním.

Srovnání výsledků pozorování s druhým pozorovatelem

V zájmu zvýšení objektivity byl k pozorování v rámci předvýzkumu pozván druhý pozorovatel. Výběr kompetentního posuzovatele byl podřízen tomu, aby se jednalo o osobu zasvěcenou do metod OSV, zvláště reflexe. Vybraná osoba byla instruována tak, aby pochopila, co má sledovat. Byly jí objasněny jednotlivé kategorie v pozorovacím archu a poskytnut záznam na DVD.

Pohled další osoby umožnil srovnat výsledky a zjistit, do jaké míry se shodují. Výpočet celkové shody dvou pozorovatelů probíhal následujícím způsobem.

Po zhlédnutí činnosti všech tří učitelů v hodinách nahraných na DVD a vyplnění záznamových archů oběma pozorovateli byla spočítána shoda u každého učitele. Shoda byla počítána z dovedností uvedených v první části záznamového archu, tedy z dovedností A – Z. Do celku nemohly být zahrnuty dovednosti E a I, jelikož pro jejich ověření je nutný rozhovor s učitelem, který v tomto případě nešel uskutečnit. Sumu tedy tvořilo 24 dovedností.

U prvního i druhého učitele se data shodovala ve 20 případech z 24. Záznam u třetího učitele se podobal v 15 případech z 24.

Tyto údaje byly převedeny na procenta. Shoda byla vyjádřena u každého učitele zvlášť a následně i celkovým průměrem. Celková shoda činila přibližně 76 %.

UČITEL	SHODA
U1	83, 33 %
U2	83, 33 %
U3	62, 50 %
Ø U	76, 38 %

Tabulka č. 3: Procentuální shoda pozorovatelů

V tabulce č. 4 jsou uvedeny ty dovednosti, na které se názory lišily. Barevně jsou zvýrazněny ty, u nichž se rozdíl v jejich vnímání vyskytl dvakrát. Podle druhého pozorovatele se ve 4 zvýrazněných případech z 6 nenaskytla ani jednou příležitost pro uplatnění dovednosti. Já jako první pozorovatel jsem však příležitost zaznamenala a dovednost pozorovala.

UČITEL	ROZDÍLY V POZOROVÁNÍ
U1	F, K, L, Z
U2	M, Q, U, Y
U3	F, G, H, J, L, M, Q, U, Z

Tabulka č. 4: Rozdíly v pozorování pozorovatelů

Při výpočtu shody se ukázalo, že pozorování je skutečně syceno určitou mírou subjektivity. Přesto si myslím, že shoda v 76 %, tudíž ve 3 případech ze 4, je poměrně dobrý výsledek.

Jednotné zadání instrukcí k výzkumu

Abych se při pozorování v terénu vyvarovala co nejmenšího zkreslení výsledků, bylo nutné připravit před samotným oslovováním respondentů takovou instrukci k výzkumu, která by učitele co nejméně ovlivnila v přípravě na vyučovací hodinu, kde proběhne pozorování, a zároveň aby byla pokud možno co nejpravdivější. Byla jsme si vědoma toho, že sdělení o tom, že plánuji pozorovat dovednosti učitele, se kterými zachází při reflexi, by reálný stav narušilo a učitelé by se mohli na reflexi předem záměrně připravit.

Instrukce podávaná učitelům byla jednotná. Všem byl zaslán stejný text oslovovacího emailu a v případně dalších dotazů týkajících se šetření či diplomové práce jim byly uváděny stejné informace. Díky tomu jsem se chtěla opět vyvarovat co nejmenšímu zkreslení výsledků.

Přesto jsem si vědoma působení tzv. Hawthorne efektu, kdy si pokusné osoby uvědomují zvláštnost situace, která vzniká při výzkumu a chovají se poněkud jinak než ve standardní situaci (Pelikán, 2004).

Pozorovací arch

Zásadní pomůcku pro záznam dovedností tvoří pozorovací arch (viz. Příloha A). Ten je zpravidla vyplňován až po proběhlé hodině – to znamená ve chvíli, kdy měly všechny dovednosti šanci se projevit. Pohled na reflexi a uplatněné dovednosti je komplexnější.

Pozorovací arch je rozčleněn na dva úseky. Při pozorování hodiny je využito jeho první části. Ta obsahuje dovednosti označené velkými písmeny od A po Z. Vybrané dovednosti jsou rozčleněny na konkrétnější kategorie – ty jsou heslovitě vyjmenovány a označeny čísly.

Způsob registrace jevů je podmíněn pozitivnímu náhledu na výzkum. V okamžiku, kdy zachytím během reflexe osvojení určité dovednosti, udělám u ní křížek v kolonce „použil dobře“.

Kolonku „použil špatně“ vyplním v tom případě, kdy učitel s dovedností zacházel, ale neměl ji osvojenou dostatečně.

V případě zachycení dvou protikladných momentů vztahujících se k jedné dovednosti a rozhodování do jakého políčka umístit křížek, ocením projev dobrého aspektu dovednosti a křížek umístím do políčka „použil dobře“.

Kolonka „nevyužil příležitost“ se vztahuje k situaci, kdy učitel mohl dovednost využít, ale nic neudělal, a tak se dovednost neprojevila.

Oproti tomu kolonka „nenaskytla se příležitost“ pojmenovává okamžiky, ve kterých daná dovednost neměla šanci se projevit z toho důvodu, že pro ni nebyla příležitost.

Poslední kolonka „kód“ má za cíl upřesnit, jaké konkrétní heslovitě označené prvky dovedností se během reflexe projeví. Pokud tedy pozorovatel zaškrtně políčko „použil dobře“ nebo „použil špatně“ a zároveň se nějaký z konkrétních prvků projeví a pozorovatel ho rozpozná, napíše do kolonky „kód“ písmeno dovednosti a číslo zpozorovaného jevu.

Druhý úsek pozorovacího archu je závislý na rozhovoru s učitelem. Jednotlivé dovednosti a jejich osvojení je zjištěno v osobním kontaktu s učitelem před hodinou a po hodině.

Na základě pozorování a písemného záznamu doplněného někdy o audio záznam je pozorovací arch vyplněn. Data z něj jsou následně zanesena do přehledné tabulky. Tato tabulka obsahuje všechny záznamy z hodin, což následně umožňuje jejich zpracování.

2.2.3 Rozhovor

Během návštěvy učitele jsou provedeny dva rozhovory (viz. Příloha B), přičemž se celkově vztahují ke třem oblastem.

Cílem prvního z nich je zjistit nezbytné informace pro pozorování. Je tudíž veden s učitelem ještě před začátkem hodiny. Pro tento okamžik jsem zvolila formu polostrukturovaného rozhovoru, který umožní kromě dříve připravených otázek navázat prostřednictvím volné komunikace s učitelem kontakt. Z odpovědí učitele na otázky si jednak udělám přibližnou představu o hodině (jejím cíli, reflexi v jejím rámci) a rovněž posoudím dovednost učitele představit si, co se bude s velkou pravděpodobností během aktivit/ y v hodině dít (dovednost a). V rámci tohoto rozhovoru také získám informace, bez kterých bych v následující hodině nemohla odpovědně sledovat některé dovednosti – konkrétně se jedná o dovednosti D. 1, E, I. Ty ostatně ověřím ještě jednou během rozhovoru po hodině.

Záměrně se učitele zeptám na cíl reflexe a na základě jeho odpovědi budu moci potvrdit či vyvrátit ovládnutí výše zmíněných dovedností.

Cílem druhého rozhovoru je ověřit jaké dovednosti, které nejsem schopna během hodiny zaznamenat, učitel ovládá. Jedná se o dovednosti b – g. K jejich posouzení jsou opět předem připravené otázky. Ty se snažím pokládat pokud možno stejně všem učitelům z toho důvodu, aby podmínky k vytvoření odpovědi byly vyrovnané a odpovědi se vztahovaly k té samé záležitosti.

Důležité je ovšem otázky během rozhovoru formulovat nenásilně. Úkolem výzkumníka je vést linii rozhovoru podle cílů tak, aby všechny otázky byly zodpovězeny, ale zároveň aby se učitel při rozhovoru cítil dobře a měl možnost vyjádřit se i k tomu, co cítí jako naléhavé. Na výzkumníka to klade poněkud vyšší nároky. Musí sledovat nejen svůj záměr, ale musí také umět reagovat na téma aktuální pro učitele a se zájmem ho vyslechnout nebo mu myšlenky umožnit rozvést. Z výpovědi na neplánované otázky se mnohdy může vytěžit více. To je ostatně důvod, proč jsem pro tuto podobu rozhovoru zvolila opět formu polostrukturovanou.

Třetí podoba rozhovoru, která navazuje na předcházející rovněž po hodině, se týká doplňkového výzkumného problému. Cílem je získat od učitele hodnocení sebe sama v právě proběhlé reflexi s důrazem na zhodnocení svých dovedností potřebných pro reflexi. V této části se vyskytují také otázky zaměřené na způsob, jak lépe vést reflexe dle mínění samotných učitelů. Toto téma by si určitě zasloužilo větší prostor a podrobnější zpracování, nicméně to není již v silách této diplomové práce.

2.2.4 Inventář dovedností učitele potřebných pro reflexi

Nastíněný inventář dovedností uvádí ve vši snaze o komplexnost dovednosti učitele potřebné pro reflexi. Právě díky celistvosti pohledu na problematiku¹¹ se vyprofiloval takový rejstřík dovedností, který by v ideálním případě měl učitel ovládat. Mým záměrem je sledovat, jak blízce se učitelé tomuto ideálu přibližují.

Uvedené dovednosti na sebe navazují, občas se mezi sebou prolínají.

Je třeba zmínit, že výběr dovedností byl podřízen do jisté míry formě reflexe, jaká předpokládám, že se nejčastěji v navštívených hodinách bude vyskytovat. Jedná se o reflexi vedenou převážně diskusní formou, přičemž se ale nevylučují jiné alternativní formy (respektive zmíněné dovednosti jsou pro většinu forem reflexe rovněž zapotřebí). Očekávám

¹¹ Při tvorbě inventáře jsem srovnávala své pohledy na věc s: Auger, Boucharlat, 2005; Bednařík, 2008; Belz, Siegrist, 2001; Froněk, 2008; Kyriacou, 2004; Reitmayerová, Broumová, 2007; Valenta, 2005; Valenta, 2006.

reflexi vedenou v celé skupině. To znamená někdy i při počtu třiceti žáků ve třídě. Zároveň předpokládám umístění reflexe za aktivitou, ve které je hlavním záměrem zpřítomnění některého z témat OSV.

Práce na inventáři dovedností potřebných pro reflexi probíhala v několika fázích. Nejdříve jsem se pokusila shromáždit co největší množství dovedností, které jsem posléze rozdělila do několika skupin. Hlavním kritériem bylo, zda jsem schopná dané dovednosti během shlednuté hodiny u učitele zaznamenat. Tímto způsobem mi vznikly čtyři skupiny:

1. Dovednosti, které mohu v průběhu hodiny zaznamenat bez problémů.
2. Dovednosti, které mohu v průběhu hodiny zaznamenat jen v případě dříve poskytnutých informací od učitele (to znamená na základě krátkého rozhovoru před hodinou).
3. Dovednosti, jejichž ovládnutí mohu ověřit až po rozhovoru s učitelem (jak před hodinou, tak po hodině; vzhledem k povaze výzkumu je prostor před hodinou omezen na pár dotazů).
4. Dovednosti, které nejsem schopná zjistit pozorováním ani rozhovorem.

Prvních tří zmíněných skupin dovedností jsem se nevzdala a pokusila se je dále rozvést do co nejkonkrétnějších podob a zaznamenatelných segmentů. Dovedností ze čtvrté skupiny jsem musela ze souboru dovedností vyřadit, protože by prostřednictvím metod výzkumu nemohly být kompetentně ověřeny.

Současně jsem vytvořila podobu rozhovoru, jehož smyslem bylo zjistit ovládnutí dovedností z druhé a třetí skupiny.

Dovednosti jsem z důvodu přehlednosti ponechala ve skupinách podle jejich posloupnosti sledování.

Dovednosti, jejichž ovládnutí mohu ověřit během rozhovoru s učitelem před hodinou

Představí si, co se s velkou pravděpodobností bude během akce dít

Během přípravy je užitečné věnovat se předpokládanému dění. Po tom, co učitel dosáhne určité představy o akci a její reflexi, se doporučuje ještě se u této představy zastavit a v mysli odehrát možné situace, které mohou nastat. Je vhodné se zamyslet nad tím, co budou účastníci během akce asi **prožívat**, co budou skutečně **dělat**, jaké **procesy** se ve skupině mohou odehrát a jaká **témata** daná akce v účastnících může aktualizovat.

Učitel na základě tohoto prvku v přípravě má možnost zrevidovat svůj plán a pozměnit dodatečně v předstihu některé kroky. Zároveň ho tento postup zcitliví na to, kolem čeho se následně může točit reflexe.

Určí konkrétní cíl reflexe

Do reflexe by měl vždy učitel vstupovat s nějakým cílem. Cíl reflexe většinou odpovídá cíli akce. Záměrně uvádím „většinou“, protože někdy během akce mohou vyvstat neplánované cíle, na které je dobré se v reflexi zaměřit a původní cíle zrevidovat a v případě jejich neaktuálnosti se jich vzdát. Z toho důvodu je důležité během akce sledovat, co se děje a do reflexe vstupovat buď s cílem, který jsme vyvodili z pozorování jako nejdůležitější nebo s cílem, jehož platnost od chvíle přípravy stále trvá.

Každá aktivita v sobě obsahuje mnoho témat a s tím souvisejících potenciálních cílů. Úkolem učitele je vybrat a zaměřit se pokud možno jen na jeden. Ten se vyplatí co nejvíce zpřesnit a konkretizovat. Konkrétně vymezený cíl nám říká, na co bychom se měli ptát účastníků. Jeho promyšlení tedy v důsledku usnadní práci, která je zároveň i efektivnější.

Dovednosti sledované v hodině pod podmínkou poskytnutí informací od učitele před hodinou

Zvolí vhodný způsob provedení reflexe

Reflexi lze provádět mnoha způsoby. V ideálním případě však forma není vybrána samoúčelně, ale tak, aby **odpovídala cíli** reflexe, **typu skupiny** a rovněž **naladění a atmosféře ve skupině**.

Zastavím se u typu skupiny. Zde hraje roli více faktorů. Zohledňuje se věk žáků a úroveň jejich myšlení. Do hry vstupuje také počet účastníků reflexe, pohlaví a zvyklost diskutovat.

Reflexe by ve svém způsobu provedení měla reagovat na naladění a atmosféru ve skupině stejně jako na stav „bdělosti“ účastníků. V tomto případě závisí na učiteli, jestli dokáže citlivě vnímat projevy a potřeby skupiny a uzpůsobit jim formu reflexe.

Udržuje směr reflexe podle cíle

Ve chvíli, kdy si učitel určí cíl reflexe, záleží ještě na tom, zdali se ho v reflexi dokáže skutečně držet a směřovat k jeho naplnění. Aby cesta k němu byla úspěšná, měl by se učitel **orientovat v obsahu reflexe** – tedy v tom, o čem účastníci mluví, co vyjadřují.

Měl by **udržovat vazbu na téma**, což znamená zachovávat a dohlížet jak u sebe, tak u druhých na konstruktivnost reflexe na rozdíl od povídání „jen tak“.

Ve chvíli, kdy se účastníci posouvají jinam a jejich směr odbočuje od tématu, je důležité umět je zastavit a **k tématu vrátit**.

Naplnění cíle reflexe poznáme podle **konkrétních výstupů** a toho, zdali se shodují s tím, co bylo naším záměrem.

Vymýšlí otázky ve vztahu k cíli

Jak jsem již výše uvedla, zásadní dovedností je během reflexe směřovat k cíli.

Nejobvyklejší způsob, jak toho dosáhnout je vymýšlet otázky, které mu odpovídají. Ve chvíli, kdy je například naším cílem cvičit dovednost naslouchání a pochopit, co z nás je nutné zapojit při poslouchání druhého, otázky mohou být takové: „Co bylo nutné zapojit při poslouchání? Na čem závisel efektivní poslech?“

Mnohdy se ovšem stává, že cíl reflexe je v otázkách jaksi opominut a místo toho se otázky zaměřují jen na pocity. Ovšem ptát se jen na pocity je málo.

Dovednosti sledované během hodiny

Je přítomen u akce, kterou chce reflektovat

Tato kategorie ve své podstatě nepatří mezi dovednosti. Přesto ji zde uvádím jako jednu ze základních podmínek k tomu, aby dovednosti učitele mohly být uplatněny. Přítomnost u akce sice automaticky nezaručuje, že učitel ví, co se skutečně dělo během činnosti žáků, ale ve většině případů informovanost učitele zajistí. Výskyt učitele u aktivity, kterou chce posléze reflektovat, je přinejmenším vhodný z toho důvodu, aby věděl, na co bude navazovat.

Pozoruje, co se děje při akci

Pozorování akce tvoří jeden ze základních pilířů reflexe. Učitel, který sleduje průběh akce, v reflexi a jejím řízení později ví, na co se zaměřit a co probrat.

Pokud své pozorování navíc podepírá o poznámky jakéhokoliv druhu, může je využít v rekapitulaci dění a přesně doložit, co se dělo, jaké se vyskytly reakce atd.

Sledování akce může proběhnout dvěma způsoby. Buď se učitel zaměří na všechno - v tomto případě hovoříme o **nestrukturovaném pozorování**, nebo se orientuje převážně na to, co souvisí s dříve vymezeným cílem – mluvíme o **strukturovaném pozorování** (Reitmayerová, Broumová, 2007). Oboje má své výhody i nevýhody.

V první variantě, kdy se učitel zaměřuje na všechno, se reflexe může následně odvíjet od aktuálních témat ve skupině, které byly během akce spuštěny. Nevýhodou tohoto přístupu v dlouhodobějším horizontu je určitá nekonceptnost práce se skupinou a rovněž to, že učitel nemusí vždy rozpoznat, jaké téma se zrovna objevuje a posléze reflexe klouže po povrchu a zabíhá do velké šíře.

Ve strukturovaném pozorování učitel ví, na co se chce primárně zaměřit, jaké jevy a chování bude převážně sledovat. Rizikem může být v tomto případě určitá strnulost a nepřizpůsobivost vůči změně. Učiteli zaměřenému na danou věc může uniknout příležitost,

kterou sice nečekal, ale která byla pro účastníky zajímavější. Je proto důležité sledovat i to, kam se akce posouvá, zdali její cíl zůstává stále stejný a jaká témata se nejvíce ukazují.

Vytvoří vhodné podmínky pro konání reflexe

Okolnosti, ve kterých se reflexe odehrává, významně ovlivňují její průběh.

Dostatečně velký prostor, fyzické podmínky jako je klid, čerstvý vzduch, teplota či osvětlení a **naplnění fyziologických potřeb** poskytují účastníkovi určitý komfort, ve kterém ho nic neruší a pozornost může soustředit plně na reflexi.

Při výběru prostoru by měl učitel zohlednit dva aspekty. Těsná blízkost účastníků na malém prostoru bude pravděpodobně na jedince působit nepříjemně z důvodu narušení intimních zón. Naopak velká vzdálenost mezi účastníky bude ve chvíli, kdy volíme slovní formu reflexe ve skupině, působit kontraproduktivně. Navázání kontaktu a vůbec zapojení jedinců bude obtížné.

Co se týče **uspořádání skupiny**, podléhá opět cíli a formě reflexe. Slovní forma reflexe ve velké skupině vyžaduje jiné uskupení než reflexe v menších týmech. Pokud to podmínky dovolí, ideální je dodržovat takový tvar skupiny, kde na sebe všichni vidí, jsou na stejné úrovni (všichni sedí např. stejně vysoko, nikdo se nevyvyšuje) a nevyskytuje se mezi nimi žádná překážka. Působí to dojmem rovnosti a možností všech se vyjádřit. V tomto ohledu je nejvýhodnější zorganizovat kruh.

Přeorientuje se na jiný cíl či téma reflexe, pokud je pro účastníky aktuálnější

Tato dovednost stojí ještě na dvou dalších: na dovednosti **flexibilně reagovat** a v případě potřeby opustit svůj připravený plán a na dovednosti **rozpoznat jiné aktuálnější téma**, které se u účastníků objevuje. Učitel v tomto případě může nechat účastníky najít „jejich“ téma, pojmenovat ho a svými zásahy podněcovat účastníky a **rozvíjet linku reflexe** podle jejich potřeb.

Ovládá řízení reflexe

Na efektivní řízení reflexe má vliv poměrně mnoho činitelů. Tím prvním, který působí na atmosféru ve skupině, je klid, s jakým učitel organizuje chod reflexe. Klid ve smyslu pohody, absence stresu, se promítá následně i do chování účastníků. **Klidné jednání** ovšem neznamená pomalé tempo či nedostatek dynamiky.

Reflexe by měla mít určitý spád, aby upoutala pozornost, děti neusínaly nudou. Závisí zase na zvážení učitele opřené o vnímání skupiny, jaké **tempo** v danou chvíli zvolí. Opět je vhodné sledovat účastníky a podle potřeb tempo změnit.

Stejně tak je tomu i s **časem**. Dovednost efektivně s ním zacházet spočívá hlavně na jeho sledování a na schopnosti přizpůsobit časovým možnostem další vývoj reflexe. Ve chvíli, kdy času již moc nezbývá, je lepší nepouštět se do závažnějších a rozsáhlejších témat a pokusit se shrnout poznatky a uzavřít reflexi.

Při vedení reflexe se vyplácí pravidlo „**Mluví jen jeden**“, přičemž ostatní mu věnují svou pozornost. Úkolem učitele je dbát a dohlížet na dodržování této užitečné zásady. Ve chvíli, kdy se nedaří toto pravidlo naplňovat a ve skupině se ozývá větší počet hlasů, je na učiteli, aby **zjednal klid** a opatřením navrátil situaci k normálu. Může zavést například „**pořadník**“, který udává, kdo bude kdy mluvit, a tak umožní přehled v promluvách a zapojení těch, kteří jsou méně průbojní a chtějí se vyjádřit.

K udržení účastníků i učitele v obraze pomáhá, když učitel **popisuje dění** samotné reflexe.

Řízení reflexe také vyžaduje učitele, který si dokáže **udržet pozici vedoucího**. Je to otázka jeho autority a zároveň přístupu k žákům.

Pamatuje si, co se během akce dělo

Osvojení této dovednosti můžeme poznat již z toho, jak učitel **popisuje předchozí akci**. Rekapituluje dění tak, jak skutečně probíhalo? V případě, kdy rekapituluje průběh akce účastníci, doplňuje je záznamy jejich slov?

Během akce se osvědčuje dělat si **poznámky** toho, co sledujeme. V reflexi je možné je pak využít právě při rekapitulaci dění, přičemž pro účastníky to není zpráva jen o tom, co kdy kdo řekl, ale i informace o tom, že učitele zajímá, co se „na place“ děje.

Pro přesný záznam slouží nejlépe **technické pomůcky** jako třeba kamera nebo diktafon. Výhodou je možnost opakovaného přehrání záznamu.

Pokládá otázky vhodným způsobem

Pokládání otázek je jedna z nejběžněji využívaných technik reflexe. Ráda bych se jí proto věnovala tak, jak jí náleží.

Formulace otázek by v první řadě měla být **srozumitelná**. Jak s ohledem na zřetelnost mluvy, tak na chápání těch, kterým je otázka určena. Bez splnění této podmínky by otázka ztrácela smysl a účastníci by mohli odpovídat na něco jiného či by vůbec nemuseli vědět, na co se učitel ptá.

Tím se dostávám k dalšímu bodu - **přiměřenosti** otázky věku, vyspělosti a úrovni účastníků. Pravděpodobně nebudeme pokládat stejné otázky žákům na prvním stupni a středoškolákům. Učitel jako expert pracující se třídou nejlépe odhadne, co si může dovolit a jaký typ otázky žákům náleží a podněcuje je k odpovědi.

Zásada přiměřenosti je užitečná také v případě **množství** otázek. Zahlcení účastníka přívalem dotazů za sebou řečených způsobí jen chaos a dezorientaci. Žák neví, na co přesně odpovědět a vedoucí reflexe si zároveň jedním tahem „vystřelí munici“ hned zpočátku.

Zaměření otázky na jednu **konkrétní** věc usnadní přemýšlení účastníka a orientuje ho jedním směrem. Zároveň je menší pravděpodobnost, že začnou padat obecná vyjádření typu: „něco jsem si asi odnesl“.

Neutrální formulace otázky je výhodná z toho důvodu, že účastníka předem neovlivňuje a nenavádí ke „správné“ odpovědi. Otázka, ve které se vyučující nevyhne třeba nevědomky vlastnímu hodnocení, limituje škálu odpovědí a ochuzuje účastníky o možnost dále přemýšlet.

Čas pro odpovědi by měl být dostatečně dlouhý. Při vedení reflexe se nevyplácí spěchat s myšlenkou, že jsme ještě nestihli probrat to a to. Je důležité vnímat účastníky a poskytnout jim takový prostor pro vyjádření, jaký potřebují. Zvlášť důležité je myslet na to ve chvílích po náročnější aktivitě, kdy se účastníci potřebují „vykecat“. Přitom je dobré sledovat, aby daný prostor sdíleli spravedlivě všichni – to znamená všímát si a podporovat ty méně průbojné a naopak ty více aktivní usměrňovat či zaměstnávat jinak.

Neměli bychom zapomínat, že reflexe je konána především k užitku žáků. Nejvíce prostoru by tedy měli mít oni. Učitel hraje sice důležitou roli koordinátora, ale obsah reflexe leží na samotných žácích. Od učitele to tedy vyžaduje **umění mlčet**, když je třeba a dovednost ponechat prostor žákům. Říká se, že je někdy dobré vyčkat až dvacet sekund na odpověď. Je to snad příliš? Dostatečně dlouhá doba umožní zamyslet se nad otázkou opravdu všem, i těm, kteří jsou spíše analyticky zaměřeni. Záleží ovšem opět na citu učitele zdali doba, kterou čeká na odpověď, není již příliš dlouhá a nezpůsobuje u žáků nepříjemný pocit nátlaku. Spíše se však stává, že se vedoucí reflexe zalekne ticha a položí hned další otázku. Mnohdy je to škoda, stačilo by chvíli vydržet a počkat na vyjádření.

Vyjádření od žáků lze získat různými **formami otázek**. Výběr závisí na tom, jak komplexní odpověď chceme získat a v jakou chvíli a situaci ji pokládáme. Výhody a nevýhody přímých či nepřímých a otevřených či uzavřených otázek (Reitmayerová, Broumová, 2007):

	PŘÍMÁ OTÁZKA	NEPŘÍMÁ OTÁZKA
OTEVŘENÁ OTÁZKA	<ul style="list-style-type: none"> • vede k hlubšímu zamyšlení konkrétních lidí • ostatní však může odtrhnout od tématu • vhodná k práci v menších skupinách 	<ul style="list-style-type: none"> • dává hodně prostoru k přemýšlení • může zablokovat diskusi, protože nikdo nebude chtít promluvit • vhodná do skupin, které se více znají nebo jsou více motivovány k diskusi
UZAVŘENÁ OTÁZKA	<ul style="list-style-type: none"> • motivuje ke konkrétnímu přemýšlení a mluvení (pomůže zaměřit diskusi na specifický problém) • může působit invazivně vůči konkrétnímu jedinci • vhodná k zapojení konkrétních lidí do diskuse 	<ul style="list-style-type: none"> • očekává jednoduché odpovědi, které nevyžadují větší přemýšlení • může vést k povrchnosti • vhodná k rozmluvení účastníků

Tabulka č. 5: Výhody i nevýhody přímých či nepřímých a otevřených či uzavřených otázek

REITMAYEROVÁ, Eva, BROUMOVÁ, Věra. 2007. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

Pro žáky budou určitě lákavé otázky nějakým způsobem **zajímavé a neobvyklé**. Vzbudíme tak zájem žáků odpovídat a reflexe je bude bavit.

Další dovedností velice potřebnou je dovednost **přeformulovat otázku**, pokud jí účastník z jakéhokoli důvodu nerozumí. Přitom je důležité neztrácet ze zřetele původní záměr otázky.

Při kladení otázek je užitečné **umět improvizovat** a umět opustit připravené otázky. V případě, že se reflexe posouvá mimo náš plán a vidíme, že tato cesta vede dobrým směrem, je výhodnější z hlediska učení opustit dříve vymyšlené otázky a umět zareagovat na aktuální situaci nově zformulovanými dotazy či podněty.

Aktivně naslouchá

Naslouchání je nezbytnou podmínkou pro úspěšnou reflexi. Bez něho bychom nevěděli na co reagovat, nedozvěděli bychom se, co si účastníci z aktivity odnáší, neporozuměli bychom jejich potřebám, atd. Pokud tedy účastníkům nasloucháme, můžeme na ně lépe reagovat a rozvíjet linku reflexe. Zároveň se dozvíme informace, které nám (a ostatním účastníkům reflexe) třeba doposavad nebyly známy, zjistíme názory a postoje účastníků, stejně tak jejich pocity a dojmy. Můžeme zaslechnout i to, co si mluvčí myslí sám o sobě a co

si myslí o ostatních. Tím se dostáváme i do roviny vzájemných vztahů, které lze v komunikaci rozkrýt.

Naslouchání klade na vedoucího reflexe poměrně velké nároky. Musí nejen vnímat, ale také ovlivňovat sebe sama a regulovat své tendence verbálně se projevovat. Zároveň pracují na vysoké obrátce kognitivní procesy, když vnímáme, koncentrujeme pozornost, snažíme se informaci zařadit do stávajícího kontextu, pamatovat si hlavní myšlenky a zároveň se připravujeme reagovat na mluvčího.

Dá se očekávat, že existuje určitá součinnost mezi dovednostmi aktivního naslouchání a zlepšení v jedné přispívá určitým způsobem ke zlepšení ostatních.

Důležitou podmínkou pro uplatnění naslouchání je dovednost **nechat účastníkům reflexe prostor** pro jejich vyjádření a vstoupit do role posluchače. V této roli je prospěšné zdržet se hodnocení příspěvků a naopak **přijímat názory a pocity každého**. Pocit uznání a vyslyšení je důležitý pro posílení sebeúcty a je impulsem k dalšímu vyjádření. Vědomí, že se někdo zajímá o mne a mé názory, snaží se mi porozumět, je největší motivací pro další sdílení.

Sdělení, které jsme přijali, je potřeba alespoň po určitou dobu **uchovat v paměti**. Důležité je zapamatovat si hlavní myšlenku a vše důležité, co s ní souvisí.

Osvědčuje se, zvláště po delších projevech, **vytáhnout podstatu z vyjádření účastníka**. Pomůže to orientaci nejen nám, ale i ostatním aktérům reflexe.

Na mluvčího se během jeho projevu **soustředíme a zaměřujeme pozornost**. Je zapotřebí vnímat dobře to, co říká. Alespoň částečně tím zabraňujeme nesprávné interpretaci jednotlivých prvků sdělení. Jsme k němu čelem natočeni, sledujeme ho a poskytujeme mu zpětnou vazbu, kterou dáváme najevo, že posloucháme. Činíme tak neverbálním způsobem (např. pokyvováním hlavou), ale také verbálním (hlasový projev jako např. „Aha“, „Hm“). Upozorňujeme tak druhého, že ho posloucháme a vysíláme signály, jak na nás jeho sdělení působí.

Výhodné pro získání dalších informací je umět vyslechnout účastníka až do konce jeho projevu a **ovládnout tendenci vstupovat mu do řeči**. Projevujeme tak zároveň úctu k jeho osobě.

Ve chvíli, kdy účastník reflexe domluví a bylo by užitečné, aby své sdělení rozvedl, vyplatí se použít některou z možných technik aktivního naslouchání. Nenásilně tak přivedeme účastníka k vysvětlení či zpřesnění jeho vyjádření.

Při **parafrázování** převyprávíme jinými slovy, co bylo účastníkem řečeno, zpravidla jeden výrok, a zachováme podstatu původní myšlenky. Techniku parafrázování lze použít jak v oznamovací větě, tak v otázce.

Rekapitulace se liší od parafráze tím, že opakujeme vyřčené v bodech a výrok nějak strukturujeme.

V případě **sumarizace** shrnujeme a dáváme dohromady vyřčené, staráme se o vyvození závěrů, dáváme věci do kontextu. Udržujeme tak nediskutující členy skupiny v obraze.

Můžeme také využít „**Echa**“, což znamená zopakování slov účastníka. Tento postup vede k dalšímu rozvedení informace.

Umožní všem se vyjádřit

Reflexe by měla být k užitku všem zúčastněným. Proto by každý měl mít možnost se vyjádřit. Úkolem učitele by měla být snaha po poskytnutí **prostoru opravdu všem**. Docílí toho nejlépe tím, že sleduje délku jednotlivých příspěvků a koriguje ji právě z toho důvodu, aby měl každý čas na vyjádření.

Umí zapojit všechny účastníky do reflexe

Naplnění této dovednosti významně pomůže **forma reflexe**, jakou učitel zvolí. Tou je například metoda škálování, ve které se skutečně uplatní každý.

Zároveň závisí na chování učitele, které by se mělo vyznačovat **vyváženou pozorností** k účastníkům a nepreferováním konkrétních jedinců na úkor ostatních.

Udrží pozornost účastníků u tématu

V případě tématu, které je účastníkům blízké a o kterém se sami zmiňují, není těžké udržet jejich pozornost. Zájem je zde vzbuzen z přirozené potřeby.

Přesto se může stát, že z jakéhokoliv důvodu jedinec pozornost neudrží. V tomto případě je adekvátní začít se zamýšlet nad příčinami a zasáhnout tak, aby se jedinec zapojil a reflexe pro něj měla smysl.

Povzbuzuje a podporuje účastníky

Povzbuzení a podpora slouží jako vnější motivace a učitel si tímto snadněji získá spolupráci žáků.

Učitel, který se zajímá o vyjádření žáků, to dává najevo **verbálním či neverbálním způsobem** (pokývání hlavou, souhlasná slůvka „Aha“, „Hm“, ...).

Na povzbuzení žáků má také vliv **pozitivita**, s jakou učitel přistupuje ke zprávám svých žáků. Pokud vidí na zážitcích účastníků něco zajímavého a obohacujícího, dokáže přeformulovat řečené do pozitivního jazyka nebo to dokonce nenásilně žádá po žácích

samotných. Tak posiluje nejen sebevědomí žáků, ale podílí se i na pozitivní atmosféře ve skupině a motivuje účastníky k jejich dalšímu rozvoji.

Své místo má čas od času také **pochvala**. Tu je vhodné použít zvláště u jedinců, kteří se projevují méně často a pro které může být impulsem a povzbuzením pro příště.

Opět zde kladu důraz na dovednost věnovat **všem stejnou pozornost**, na nikoho nezapomínat.

Udrží své sdělení v deskriptivní rovině

Tato dovednost vychází z předpokladu, že úlohou učitele při vedení reflexe je provázení účastníků procesem. Učitel pomáhá žákům jít určitým směrem, moderuje reflexi, snaží se žáky vhodně stimulovat k rozvíjení jejich myšlenek. Úkolem učitele není vnášení vlastních nápadů či postojů, hodnocení ani přednášení o tom, jak daná akce měla „správně“ proběhnout. Neměli bychom zapomínat, že záměrem reflexe je ohlédnout se za proběhlou akci, uvědomit si prožitek z ní v jiném světle, zařadit ho do struktury zkušeností, které doposavad mám a zhodnotit přínos do budoucna.

Učitel, který akci sice uvádí a pozoruje, ale neprožívá ji jako přímý účastník, má na dění pohled z jiné perspektivy, a tak i jeho hodnocení se odvíjí od jiného prožitku. V reflexi je proto vhodné **vyhýbat se jakémukoliv hodnocení** ze své strany a vyjadřování svých subjektivních názorů. Ať si to učitel uvědomuje či nikoliv, ovlivňuje tím pohled účastníků na věc a odebírá jim možnost zamyslet se a vytvořit si vlastní názor.

Hodnocení je tedy dobré **nechat na skupině** a pokud možno při moderování reflexe **používat popisný jazyk**, čímž se vyhneme vlastním soudům a interpretacím, které nemusí odpovídat skutečnosti.

Ve chvíli, kdy se účastníci ptají po „správném řešení“ hry, jeví se jako výhodná strategie, kterou je možné vyhnout se hodnocení, **vrátit otázku zpět do pléna** s tím, co si myslí sami žáci. Vrácením otázky demonstrujeme, že největšími experty na řešení dané situace jsou samotní účastníci, kteří situaci prožili. Navíc tím neomezujeme jejich prostor a žáci si snáze zapamatují a uplatní to, na co sami přišli.

Dbá na psychickou bezpečnost účastníků, zná a respektuje hranice reflexe

Naplnění této dovednosti vystihuje asi nejlépe to, když účastníci z reflexe odchází ve stejné nebo dokonce lepší psychické kondici, než s jakou do ní vstupovali.

Aby vedoucí reflexe nenapáchal víc škody než užitku, je dobré se držet určitých zásad.

Pravidlo Stop dává účastníkovi možnost zdržet se výpovědi nebo části reflexe, pokud se na to necítí nebo mu je to nepříjemné. Může tak kdykoliv odstoupit z procesu a jeho postoj je respektován.

Reflexe není všemocná. Co nejde uzavřít a zpracovat (z důvodů časových, personálních či psychologických) raději ani neotvíráme. **Reflexe nesupluje psychoterapii**, a tak problémy hlubšího rázu necháme na odborníkovi. Učitel není kompetentní se jimi zabývat.

Podle zásady **Tady a teď** účastníci respektují, že vše řečené ve skupině zůstává v ní a mimo ni se nezveřejňuje.

Jako příprava k akci i reflexi poslouží **zmapování rizik** ve skupině a u jedinců.

Cit, zkušenost, zodpovědnost – to jsou hlavní proměnné, kterými by se měl učitel řídit.

Přizpůsobí se projevu účastníků

Z hlediska srozumitelnosti a porozumění je výhodné umět se přizpůsobit projevu účastníků. Od učitele to nevyžaduje, aby se stal jedním z žáků, ale aby odhadl, co si může dovolit a co nikoliv. Týká se to jak **verbální stránky** (např. používaný slovník), tak stránky **neverbální a paraverbální**. Zkušený učitel pracující se školním kolektivem s tím určitě nemá problém.

Je si vědom svých verbálních a paraverbálních projevů a účelně s nimi pracuje

Verbální komunikace má více rovin než se může na první pohled zdát. Učitel, který umí jemně zacházet s jejími jednotlivými prvky, snáze zaujme pozornost svých žáků a pravděpodobně se mu lépe řídí i reflexe. Zároveň šetří svou energii, kterou by v opačném případě spotřeboval neefektivním a energeticky vydatným jednáním.

Vědomí svých verbálních projevů ulehčuje učiteli práci.

Dovednost zacházet s **hlasitostí** svého projevu je například prospěšná v případě, kdy chceme něco zdůraznit nebo upnout na něco pozornost.

Ke sdělení důrazu také pomáhá to, když učitel umí zužitkovat **pauzy** v projevu. Aktivizuje a vzbudí pozornost účastníků, které najednou zajímá, co přijde. Frázování řeči je zároveň nezbytné pro lepší porozumění.

U důležitějších či ne příliš známých informací nebo pokynů se zase vyplatí přizpůsobit **rychlost řeči** situaci a jejím zpomalením zpřehlednit sdělení.

Dalším prvkem z paraverbální komunikace velmi užitečným je **melodie** řeči. Projev, kde se pracuje s jeho melodií, se nejen lépe poslouchá, ale také jím mluvčí udrží déle pozornost než při monotónní řeči.

O **zřetelnosti projevu** učitele jsem mluvila již v jiném úseku inventáře dovedností. Přesto ji zmiňuji ještě jednou, protože pro porozumění otázky či jiného druhu výzvy je klíčová.

Je si vědom svých neverbálních projevů a účelně s nimi pracuje

Ve vzájemném styku si předáváme sdělení nejen slovy, ale i tzv. řečí těla. Neverbální stránka komunikace ovlivňuje dojem, jakým působíme na druhé. Řeč těla hovoří leckdy více než slova.

Ve vnímání učitele žáky tedy hraje učitelovo vystupování velkou roli. Při vedení reflexe je dobré být si vědom svých neverbálních projevů a účelně s nimi zacházet.

Může se to týkat **způsobu držení těla**. Přiměřeně uvolněný a zároveň otevřený způsob držení těla a vlastně i celkového „tělesnění“ vyvolává dojem člověka, který přijímá bez problémů nové informace a vítá jejich přítomnost.

Vstřícná **gestikulace**, při které například vybízíme žáky pohybem, aktivizuje k činnosti a podílí se i na přehlednějším projevu.

Při komunikaci téměř nepostradatelný je **oční kontakt** s mluvící osobou. Dáváme tím najevo, že ji posloucháme a vnímáme, co říká. Zároveň se díky sledování mluvčího dozvídáme i informace o vztahu k nám, k jemu samému i k věci, o které mluví.

Pokud si chceme získat spolupráci druhých osob, je výhodné pracovat s **výrazem tváře a mimikou**. Úsměv a příjemný výraz ještě nikdy nic nezkažil.

Předchází projevům nežádoucího chování a konfliktním situacím

Přínos preventivního působení na skupinu a její chování není třeba zdůrazňovat. Na co se přitom ale soustředit?

Vyplatí se pozorně sledovat chování účastníků při reflexi. Pokud zpozorujeme zárodek konfliktní situace, neotálíme a snažíme se **konflikt řešit hned zpočátku**.

„Počátkem konfliktu je nemožnost dosáhnout shody, ať už ve vůli, v myšlení, cítění, v představách, nebo vnímání, kterou musí takto pociťovat alespoň jedna strana. K nemožnosti shody se musí připojit ještě takové interakční jednání jedné strany, ve kterém bude druhá strana (ať už oprávněně, nebo ne) spatřovat omezování vlastních cílů, zájmů, pocitů nebo představ.“ (Glasl, F., In Belz, Siegritz, 2001)

Při reflexi se hodí směřovat účastníky ke **konstruktivním a věcným promluvám**.

Projevy nežádoucího chování mohou být různého charakteru. Od rušivého chování během hodiny, přes narážky na určitou osobu po naprostou ignoraci a nezájem o reflexi. Abychom dokázali předcházet těmto projevům, je výhodné ovládat kvalitně co nejvíce zmíněných dovedností v rámci tohoto inventáře.

Pohotově reaguje na nečekané situace

Ve chvílích, které bychom nečekali, se zdá být obtížné umět okamžitě reagovat. Přitom pohotová reakce může mnohdy odvrátit neblahé důsledky. To jak v případech fyzického, tak psychického ohrožení.

Časná reakce nám může pomoci získat si přízeň účastníků reflexe. Třeba nás jen zkouší a čekají, jak se zachováme. Rychlá a nápaditá odezva má proto velký potenciál.

Jednou z metod, jak se připravit na nečekané situace, je představení si jich v duchu a **přehrání možností**, které se mohou stát a **způsobů, jakými bychom reagovali**.

Reaguje vhodně na rušivé chování jedince, zvolí vhodnou intervenci

Rušivé chování chápu jako takové, které narušuje či znemožňuje průběh reflexe a maří záměr učitele či ostatních účastníků.

Reakce na rušivé chování účastníka se liší podle **charakteru potíží**. Zásada dávat účastníkovi **přesný a jasný návod**, co má a nemá dělat, však platí vždy.

Přehled „problémových účastníků“ dle Reitmayerové, Broumové (2007):

	CHARAKTERISTIKA	CO DĚLAT?
EXPERT	Často říká, že všemu rozumí, poučuje.	Přidělení zvláštních úkolů, občasné stavění do role pozorovatele.
VYPRAVEČ	Často a dlouho mluví, rád se poslouchá.	Stanovení pravidel k udílení řeči, časové omezení, použití jiných způsobů reflexe než přímá skupinová diskuse.
ÚTOČNÍK	Slovně napadá ostatní účastníky diskuse.	Oddělení emocí od podstaty problému. Eventuálně otázky na skupinu, jak na ni působí chování tohoto účastníka.
RUŠIČ	Ruší své okolí, nedává pozor, šeptá, mumlá, strhává na sebe pozornost.	Zrakový kontakt (prodloužený), výzva ke koncentraci, přímé nasměrování pozornosti skupiny na tohoto účastníka, domluvení pravidel další diskuse.
„TICHÁ VODA“	Nikdy se nevyjadřuje, má tendenci mlčet a nezapojovat se.	Užití způsobu reflexe, na nichž se musí podílet všichni, případně přímé dotazy. Osobní rozhovor s dotyčným o tom, co ho vede k mlčení, co by šlo udělat pro jeho zapojení.

Tabulka č. 6: Charakteristiky „potížistů“

REITMAYEROVÁ, Eva, BROUMOVÁ, Věra. 2007. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

Volba vhodné intervence se řídí **od nejslabší po nejsilnější**. Je lépe začít mírnými zásahy, které nebudou svou povahou narušovat dění a pozornost dalších žáků. Teprve potom,

co intervence nezabere, se můžeme posunout k dalšímu stupni, a tak jednat do té doby než rušivé jednání pomine a vyučující zaujme pozornost jedince.

Jednotlivé kategorie intervencí upraveny podle Bednaříka (2008):

1. Nereagování - chování účastníka je třeba jen krátkodobé a samo možná přestane.
2. Neverbální reakce
 - a. Začíná pohledem.
 - b. Pokud nezabírá pohled, následuje významný pohled se zdviženým obočím, gesto rukou, práce s hlasem – ztišení, zesílení, odmlčení.
 - c. Přiblížení v prostoru, dotyk.
3. Reorganizování
 - a. Rozdělení účastníků do menších skupin - rozdělí se vyrušující, práce v nové sestavě je možná více zaujme a dostanou se pravděpodobně více ke slovu.
 - b. Změna metody práce - diskusi nahradí např. vyrábění výsledného produktu či něco jiného.
 - c. Aktivizace účastníka do jiné role než právě je - vede např. diskusi ve skupině nebo píše zápis.
 - d. Výměna s jiným facilitátorem.
4. Verbální zásah
 - a. Zjistit otázkou, co se děje - projevit zájem (chceme jedinci přece porozumět).
 - b. Pokud předešlý krok nepomůže, označit nežádoucí chování a požádat o změnu - co mi vadí a co potřebuji, aby dělal.
 - c. Promluva s účastníkem mezi čtyřma očima přímo ve skupině během práce.
 - d. Rozmluva s účastníkem o přestávce - záměrem je zjistit příčinu chování.
 - e. Nejsilnější intervencí je označení nevhodného chování před celou skupinou.
5. Přerušování činnosti - krátkodobé a dočasné zastavení činnosti a upozornění na nedodržování pravidel.

Orientuje se v konfliktních situacích

Podmínkou pro zorientování se v konfliktu je **rozpoznání příznaků**, které signalizují konflikt.

Belz a Siegrist (2001) uvádí tyto **symptomy**:

- Komunikace mezi účastníky se zhoršuje, stává se škrobenější a formálnější.
- Přibývá drobného popichování a revnivosti.
- Stále častěji se objevují rozdílné názory na vyskytující se problémy, častěji dochází k hádkám kvůli maličkostem.
- Místo řešení problému se hledají viníci.
- Účastníci se stále více odvolávají na pravidla a nařízení.
- Hlavní věci nejsou věcné problémy, ale myšlenky na to, jak si to spolu vzájemně „vyřídit“.
- Všichni zúčastnění jsou frustrováni.
- Efektivita práce se vytrácí.

Zvládá řešit konfliktní situace a zprostředkovat jejich řešení

Při konfliktních situacích, které vzniknou mezi žáky, vystupuje učitel jako mediátor. Projevuje zájem o řešení a nabízí **podporu oběma stranám**, které s jeho pomocí dokážou konflikt vyřešit samy.

Pro řešení konfliktní situace je třeba **identifikovat problém** s jeho možnými příčinami. Toho docílíme nejlépe tím, když budeme oběma stranám naslouchat a pomocí otázek zjistíme co nejvíce informací. V konfliktu se dostávají víceméně na povrch i emoce. Učitel by si měl od věci **udržovat odstup**, aby do konfliktu nebyl emočně vtáhnut.

Dalším krokem při řešení konfliktní situace je **shromáždění možných řešení**. Nejlepší řešení je následně **vybráno společně**. Aby byl proces úspěšný, je třeba shrnout, na čem jsme se dohodli a **dohodu uzavřít**.

Kromě toho, že účastníky směřujeme ke konstruktivitě a věcnosti jejich vyjádření, je soustředíme rovněž na **řešení místo na obviňování**, na **pohled dopředu** a nejen nazpátek.

Uznává a přijímá chybu či kritiku

Při reflexi se občas vyskytne kritika ze strany účastníků. Může směřovat jak k proběhlé akci, tak k procesu reflexe, ale i k osobě vedoucího reflexe. Je proto důležité umět adekvátně reagovat na tento případ.

Nejlépe je přijmout kritiku **bez pocitu urážky**. Účastníkovi tak dáváme zprávu o tom, že slyšíme a akceptujeme jeho názor. Zároveň je dobré umět oprostít se od osobních záležitostí a emocionálně se nezatáhnout do sporu. Nikam by to nevedlo, akorát by nás to

odvádělo od práce. A tak dovednost **zachovat si odstup od věci** a chladnou hlavu, je vítaná.

Stejně tak **není dobré začít se bránit** nebo naopak **útočit**. V tomto případě je nejvýhodnější **vyjádřit své pocity** a případně i stanovisko a dál se kritikou během hodiny nezatěžovat.

Pokud má „kritik“ stále ještě potřebu se vyjadřovat, můžeme ho odkázat na prostor po hodině a probrat jeho námítky po tom, až hodina skončí. Tak se můžeme **vrátit ke skutečné náplni reflexe** a pokračovat v ní.

Dovednosti, jejichž ovládnutí mohu ověřit během rozhovoru s učitelem po hodině

Zaznamená změnu, posun cíle

Na základě pozorování probíhající akce, která se odvíjí trochu jiným směrem než původní očekávání, je možné zaznamenat změnu cíle či jeho posun.

Pro reflexi samou je však kromě zaregistrování změny klíčové, jak s ní učitel dále zachází. Přizpůsobí reflexi změněné situaci? Obrátí pozornost na aktuální téma?

Přemýšlí, o čem bude nutno mluvit při reflexi

Ještě před reflexí samotnou je dobré se zamyslet, o čem při ní bude vhodné mluvit. To se děje ať už před hodinou samou, když přemýšlíme nad scénářem hodiny, nebo v průběhu samotné akce, při níž se u účastníků mohou objevit nová témata.

Každopádně to nic nemění na věci, že do reflexe by se mělo vstupovat s určitou představou jejího zaměření.

Pozoruje, co se děje při reflexi

Úkolem vedoucího reflexe není jen řídit reflexi a klást otázky. Důležitou úlohou, která zároveň plní preventivní funkci, je pozorování toho, co se při reflexi odehrává.

Přínos pro učitele je dvojího druhu. Při pozorném sledování ví, kde se skupina zrovna nachází a co je potřeba v reflexi změnit, aby práce byla efektivnější. Rovněž si ověřuje dopady svého jednání, protože skrze jednání účastníků v reflexi dostává zpětnou vazbu.

Co je možné tedy pozorovat?

- Zapojení účastníků do reflexe
- Potřeby účastníků
- Stav pozornosti účastníků

- Naladění a atmosféru ve skupině
- Jednotlivé účastníky a jejich psychickou pohodu
- Neverbální signály

Má pro sebe připravený způsob hodnocení úspěšnosti reflexe

Ve chvíli, kdy vstupujeme do reflexe, bychom měli mít představu o tom, jak poznáme splnění jejího cíle, jak zjistíme, že je reflexe úspěšná.

Tím, že budeme mít připravený způsob hodnocení úspěšnosti reflexe, lépe rozpoznáme moment naplnění jejího záměru a reflexi v pravou chvíli ukončíme. Předejdeme tak nepromyšlenému „tlachání“, které nikam nevede.

Ví, v jaké podobě si účastníci poznatek o cíli odnášejí

Po skončení reflexe je užitečné věnovat chvíli jejímu zhodnocení. Ptáme se sami sebe, zdali reflexe vedla skutečně k cíli a do jaké míry ho naplnila. Stejně tak je prospěšné přemýšlet nad tím, co si účastníci z reflexe vzali a jaký poznatek o cíli si asi odnášejí. Učitel, který bedlivě poslouchal a pozoroval skupinu, má určitě vytvořenou představu o tom, jak se daný cíl reflexe otiskl ve vědomí žáků a co v nich probudil.

Tento pohled nazpět přináší informace do budoucna a rozkrývá, čemu se věnovat příště, jaké téma stojí dále o naši pozornost, případně čím se dále už nezabývat.

2.3 Prezentace a analýza získaných dat

2.3.1 Výsledky hlavního výzkumného problému

Úkolem hlavního výzkumného problému bylo zjistit, jak zachází učitelé OSV s dovednostmi potřebnými pro reflexi. V tomto ohledu mne zajímalo, jaké dovednosti potřebné pro reflexi měli učitelé v době mé návštěvy dobře osvojené a v jakých dovednostech měli ještě rezervy. Prostředkem se k tomu stala metoda pozorování a rozhovor s učitelem.

Strategie zpracování dat

Zpracování dat se řídilo určitým postupem. Představím zde kroky, jakými jsem došla od samotného pozorování hodiny k výsledným tabulkám absolutních četností. Východiskem pro analýzu dovedností a jejich posuzování se stal záznam v pozorovacím archu.

Vyplnění pozorovacího archu

Data potřebná k výzkumu se dostala na světlo na základě pozorování. Činnost učitele a jeho dovednosti jsem v průběhu hodiny zaznamenávala chronologicky do jednotné šablony – pozorovacího protokolu, který obsahoval tři úseky:

- Co se v hodině odehrává (heslovité poznámky o činnosti učitele, povaze aktivity a reakcích žáků).
- Konkrétní výroky (záznamy slov a vyjádření učitele, případně žáků; např.: otázky pokládané v reflexi, pokyny k činnosti žáků, atd.).
- Zaznamenaná dovednost (dovednost či její jednotlivé kategorie, které se v hodině uplatnily, a já je zachytila).

Pozorovací arch jsem vyplňovala po rozhovoru s učitelem – tj. ve chvíli, kdy jsem k dispozici měla již všechny potřebné údaje. V případě, že jsem měla z hodiny pořízen i audio záznam, mohla jsem ovládnutí dovedností ověřit ještě při jeho poslechu.

Způsob, jakým byla data zaznamenávána, je uveden v části diplomové práce věnované pozorovacímu archu. Metoda zaškrťování v pozorovacím archu dávala přednost kladným projevům v činnosti učitele, a tak dovednost, u níž jsem zaznamenala její ovládnutí, byla automaticky chápána jako dobře osvojená a v kolonce „použil dobře“ byla umístěna značka.

Zpracování záznamů z pozorovacích archů

Data z pozorovacích archů byla zanesena do jednotné tabulky. Údaje měly charakter číselného vyjádření, což umožňovalo s nimi posléze lépe zacházet a zpracovávat je.

Pro představu zde uvádím vzorek tabulky společně s vysvětlivkami. Údaje, které v ukázce uvádím, se od skutečnosti liší.

	A	A _K	B	C	C _K
pA1	1	A.1, A.3	3	1	C.2
pA2	2		1	4	

1 = dovednost, která byla použita dobře

2 = dovednost, která byla použita špatně

3 = dovednost, která nebyla využita vůbec

4 = dovednost, pro kterou se nenaskytla příležitost

Tabulka č. 7: Ukázka záznamu dat z pozorovacích archů

Každému pozorovacímu archu (pA) byl věnován jeden řádek. Ve většině případů tedy jeden řádek odpovídal jednomu učiteli.

Výjimkou byl případ, kdy jsem měla k dispozici dva vyplněné pozorovací archy náležící jedné paní učitelce. Shlédla jsem u ní totiž dvě různé hodiny OSV, pokaždé s jinou třídou. Abych mohla srovnávat výsledky a dovednosti učitelů mezi sebou, musela jsem vytvořit z těchto dvou záznamů jeden. Vzhledem k metodě zaznamenávání upřednostňující pozitiva

v práci učitele jsem data sloučila podle toho, jaký údaj byl v dané dovednosti a kategorii na lepší úrovni.

Jednotlivé dovednosti byly díky označení písmeny (A, B, ...) umístěny do sloupců. Dovednosti, u kterých byly uvedeny podrobnější kategorie, byly doplněny o sloupec, kam byly zapisovány jejich případné kódy (A_K, C_K, ...). Velká písmena označovala dovednosti, které byly sledovány v průběhu hodiny. Malá písmena patřila těm dovednostem, které byly ověřovány na základě rozhovoru s učitelem před nebo po hodině.

Tímto způsobem byla shromážděna všechna data.

Tabulky absolutních četností

Tabulky absolutních četností nás seznamují s počtem výskytů dané dovednosti u jejích jednotlivých kategorií. Z tabulek se dozvíme kolikrát a jakým způsobem (v jaké kvalitě) se daná dovednost v šetření uplatnila.

Pro větší přehlednost jsou zvýrazněny ty údaje, které jsou ve výzkumu zajímavé.

Tabulka základních dovedností uvádí v souhrnu všechna data týkající se hlavního výzkumného problému. Zajímalo mne, jak učitelé OSV zachází s dovednostmi potřebnými pro reflexi. Konkrétně jsem se ptala na to, jaké dovednosti potřebné pro reflexi mají učitelé dobře osvojené a v jakých dovednostech mají ještě rezervy.

Na základě těchto otázek je dobré soustředit se v tabulce na dva sloupce. První sloupec vypovídá o počtu dobře osvojených dovedností u výzkumného vzorku učitelů. Úlohou čtvrtého sloupce je sčítat údaje z předcházejících dvou sloupců, a celkově tak vyjádřit počet výskytů dovedností, kde měli učitelé v průběhu šetření rezervy.

V tabulce jsou barevně označena ta data, která se ocitla na předních místech. Pozorným sledováním zjistíme, že některé údaje s nižším číslem jsou rovněž barevně zvýrazněny. Nejedná se v tomto případě o chybu. Dovednosti E, I, a – g jsem měla možnost ověřit pouze na základě rozhovoru, tedy u pěti učitelů. Je důležité si uvědomit nižší počet respondentů u těchto dovedností. V seznamu dovedností jsou barvou odděleny. V jednotlivých sloupcích je k tomuto faktu přihlíženo a ty údaje, které jsou v této kategorii nejčetněji zastoupené, jsou zvýrazněny, přestože to ve srovnání s ostatními dovednostmi nemusí být na první pohled jasné.

Tabulka kategorií dovedností uvádí rozepsané ty kategorie, které byly v pozorovacím archu zkratkovitě uvedeny pod základními dovednostmi a měly za úkol je zpřesňovat. Systém barevného značení je stejný jako u předchozí tabulky. V této tabulce se vyskytují bílá nevyplněná místa. Znamená to, že se daná dovednost neprojevila nebo nebyla natolik výrazná, aby stála za zaznamenání.

Získané výsledky

DOVEDNOST		NASKYTLA SE PŘÍLEŽITOST			CELKEM REZERVY	NENASKYTLA SE PŘÍLEŽ.
		POUŽIL		NEVYUŽIL PŘÍLEŽITOST		
		DOBŘE	ŠPATNĚ			
A	Je přítomen u akce, kterou chce reflektovat	8×	-	-	-	-
B	Pozoruje, co se děje při akci	8×	-	-	-	-
C	Vytvoří vhodné podmínky pro konání reflexe	7×	1×	-	1×	-
D	Zvolí vhodný způsob provedení reflexe	6×	2×	-	2×	-
E	Udržuje směr reflexe podle cíle	5×	-	-	-	-
F	Přeorientuje se na jiný cíl či téma refl., pokud je pro úč. aktuálnější	3×	2×	-	2×	3×
G	Ovládá řízení reflexe	7×	1×	-	1×	-
H	Pamatuje si, co se během akce dělo	7×	-	-	-	1×
I	Vymýšlí otázky ve vztahu k cíli	4×	1×	-	1×	-
J	Pokládá otázky vhodným způsobem	8×	-	-	-	-
K	Aktivně naslouchá	7×	-	1×	1×	-
L	Umožní všem se vyjádřit	7×	1×	-	1×	-
M	Zapojí všechny účastníky do reflexe	5×	2×	1×	3×	-
N	Udrží pozornost účastníků u tématu	7×	1×	-	1×	-
O	Povzbuzuje a podporuje účastníky	8×	-	-	-	-
P	Udrží své sdělení v deskriptivní rovině	3×	5×	-	5×	-
Q	Dbá na psychickou bezpečnost úč., zná a respektuje hranice reflexe	6×	-	1×	1×	1×
R	Přizpůsobí se projevu účastníků	8×	-	-	-	-
S	Je si vědom svých verb. a paraverb. projevů a účelně s nimi pracuje	7×	1×	-	1×	-
T	Je si vědom svých neverbálních projevů a účelně s nimi pracuje	7×	1×	-	1×	-
U	Předchází projevům nežádoucího chování a konflikt. situacím	7×	1×	-	1×	-
V	Pohotově reaguje na nečekané situace	3×	1×	-	1×	4×
W	Reaguje vhodně na rušivé chování úč., zvolí vhodnou intervenci	6×	1×	-	1×	1×
X	Orientuje se v konfliktních situacích	1×	-	-	-	7×
Y	Zvládá řešit konfliktní situace a zprostředkovat jejich řešení		1×	-	1×	7×
Z	Uznává a přijímá chybu či kritiku	2×	-	-	-	6×
a	Představí si, co se s velkou pravděpodobností bude během akce dít	4×	-	-	-	1×
b	Určí konkrétní cíl reflexe	3×	2×	-	2×	-
c	Pozoruje, co se děje při reflexi	5×	-	-	-	-
d	Zaznamená změnu, posun cíle	1×	-	-	-	4×
e	Přemýšlí, o čem bude nutno mluvit při reflexi	5×	-	-	-	-
f	Má pro sebe připravený způsob hodnocení úspěšnosti reflexe	3×	1×	1×	2×	-
g	Ví, v jaké podobě si účastníci poznatek o cíli odnášejí	5×	-	-	-	-

Tabulka č. 8: Základní dovednosti - absolutní četnosti

Vysvětlivky:

Tmavý odstín modré barvy – dovednost nejčastěji zastoupená v dané kategorii

Světlý odstín modré barvy – dovednost často zastoupená v dané kategorii

Šedivé pole – dovednost, která byla sledována u pěti respondentů, nikoliv u osmi jako většina

DOVEDNOST			NASKYTLA SE PŘÍLEŽITOST		
			POUŽIL		NEVYUŽIL PŘÍLEŽITOST
			DOBŘE	ŠPATNĚ	
C	Vytvoří vhodné podmínky pro konání reflexe				
	C.1	Vybere dostatečně velký prostor	3×		
	C.2	Zohledňuje při výběru místa fyzické podmínky			
	C.3	Zajistí naplnění fyziologických potřeb			
	C.4	Zorganizuje takové uspořádání skupiny, kde na sebe všichni vidí, mají vůči sobě stejnou pozici	2×	1×	
D	Zvolí vhodný způsob provedení reflexe				
	D.1	Odpovídá cíli reflexe	2×		
	D.2	Odpovídá typu skupiny			
	D.3	Odpovídá naladění a atmosféře ve skupině		1×	
E	Udržuje směr reflexe podle cíle				
	E.1	Směřuje v reflexi ke konkrétním cílům			
	E.2	Orientuje se v obsahu reflexe			
	E.3	Udržuje vazbu na téma			
	E.4	Vrací účastníky k tématu, je-li třeba	1×		
F	Přeorientuje se na jiný cíl či téma reflexe, pokud je pro úč. aktuálnější				
	F.1	Akceptuje téma účastníků (nechá účastníky najít jejich téma a pojmenovat ho)	2×		
	F.2	Rozvíjí linku reflexe podle potřeb účastníků	1×	1×	
G	Ovládá řízení reflexe				
	G.1	Zvládá v klidu organizování chodu reflexe	5×	1×	
	G.2	Dohlíží na to, aby vždy hovořil jen jeden účastník a ostatní mu věnovali pozornost	3×		
	G.3	Při překřikování zavede tzv. „pořadník“	1×		
	G.4	Dovede efektivně pracovat s časem (sleduje ho a přizpůsobuje mu další vývoj reflexe)	2×		
	G.5	Udržuje dynamiku a tempo diskuse			
	G.6	Udrží si pozici vedoucího reflexe	1×	1×	
	G.7	Umí zjednat klid	4×	1×	
	G.8	Popisuje dění samotné reflexe	3×		
H	Pamatuje si, co se během akce dělo				
	H.1	Využívá poznámky, které si při akci dělal	1×		
	H.2	Využívá technické pomůcky (videonahrávky, ...)	1×		
	H.3	Popisuje, co viděl během předchozí akce; předkládá pozorování (poznámky, nahrávka)	1×		

DOVEDNOST			NASKYTLA SE PŘÍLEŽITOST		
			POUŽIL		NEVYUŽIL PŘÍLEŽITOST
			DOBŘE	ŠPATNĚ	
J	Pokládá otázky vhodným způsobem				
	J.1	Formuluje a pokládá otázky srozumitelně	3×		
	J.2	Formuluje otázky přiměřeně věku, vyspělosti a úrovni účastníků	3×		
	J.3	Zaměřuje otázky na jednu konkrétní oblast	2×		
	J.4	Formuluje otázky neutrálně (nenavádí)	2×		
	J.5	Nezahlcuje účastníky množstvím otázek za sebou řečených			
	J.6	Poskytuje dostatek času na odpověď – vyčká dostatečně dlouho	1×		
	J.7	Nepoužívá mlčení jako formu nátlaku	1×		
	J.8	Volí formu otázky (otevřená, uzavřená) dle toho, jak komplexní odpověď chce dostat a dle situace, v níž se skupina nachází	3×		
	J.9	Pokládá zajímavé a neobvyklé otázky			
	J.10	Dokáže improvizovat při kladení otázek	1×		
	J.11	Dokáže otázku přeformulovat, pokud jí účastník nerozumí (a neztrácí přitom ze zřetele záměr otázky)	4×		
K	Aktivně naslouchá				
	K.1	Parafrázuje	1×		
	K.2	Rekapituluje	1×		
	K.3	Sumarizuje	3×		
	K.4	Využívá „Echa“ – opakování slov účastníka učitelem	2×		
	K.5	Mlčí a nechává prostor druhým	5×		
	K.6	Přijímá názory, pocity každého	3×		
	K.7	Vytáhne podstatu z projevu účastníků	3×		
	K.8	Pamatuje si sdělení, hlavní myšlenky	1×		
	K.9	Dokáže vyslechnout až do konce projevu, ovládá tendenci vstupovat do řeči	4×		
	K.10	Soustředí pozornost na mluvčího	3×		
L	Umožní všem se vyjádřit				
	L.1	Snaží se poskytnout všem stejný prostor	2×		
M	Zapojí všechny úč. do reflexe				
	M.1	Nepreferuje konkrétní účastníky			
	M.2	Zvolí formu reflexe, kde se zapojí všichni	4×		
O	Povzbuzuje a podporuje úč.				
	O.1	Dává najevo projevy zájmu	4×		
	O.2	Poskytuje všem stejné množství pozornosti	2×		
	O.3	Je pozitivní			
	O.4	Pochvává	5×		

DOVEDNOST			NASKYTLA SE PŘÍLEŽITOST		
			POUŽIL		NEVYUŽIL PŘÍLEŽITOST
			DOBŘE	ŠPATNĚ	
P	Udrží své sdělení v deskriptivní rovině				
	P.1	Hodnocení nechává na skupině		2×	
	P.2	Na dotaz po správném řešení situace vrací otázku do pléna			
	P.3	Nepodsouvá účastníkům svůj subjektivní názor		2×	
R	Přizpůsobí se projevu úč.				
	R.1	Verbálnímu	3×		
	R.2	Neverbálnímu	2×		
	R.3	Paraverbálnímu	1×		
S	Je si vědom svých verb. a paraverb. projevů a účelně s nimi pracuje				
	S.1	Dokáže účelně pracovat s hlasitostí svého projevu	3×		
	S.2	Rychlost řeči přizpůsobuje situaci	1×		
	S.3	Umí využít melodie projevu a zvýraznit hlasem to, co je důležité	2×	1×	
	S.4	Dokáže zužitkovat pauzy v projevu	2×		
	S.5	Mluví zřetelně	5×		
T	Je si vědom svých neverbálních projevů a účelně s nimi pracuje				
	T.1	Uvolněný a otevřený způsob držení těla a celkového „tělesnění“ („uvolněná aktivnost“)	2×		
	T.2	Vstřícná gestikulace	1×		
	T.3	Udržuje oční kontakt s mluvícím	2×		
	T.4	Příjemný výraz tváře	2×		
Z	Uznává a přijímá chybu či kritiku				
	Z.1	Umí přijmout chybu či kritiku bez pocitu urážky			
	Z.2	Nedostává se do obranného či útočného postavení			
	Z.3	Umí si zachovat odstup od věci, zachovat „chladnou hlavu“ (klid)			
	Z.4	Pokud je předmětem reflexe něco jiného, obrací pozornost ke skutečné náplni reflexe	1×		
	Z.5	Dokáže vyjádřit své pocity a stanovisko			
a	Představí si, co se s velkou pravděp. bude během akce dít				
	a.1	Z hlediska prožívání, činnosti účastníků, témat, procesů ve skupině			
c	Pozoruje, co se děje při reflexi				
	c.1	Všímá si zapojení účastníků			
	c.2	Citlivě vnímá potřeby účastníků	2×		
	c.3	Všímá si stavu pozornosti účastníků	3×		
	c.4	Vnímá naladění a atmosféru ve skupině	2×		
	c.5	Sleduje jednotlivé účastníky a všímá si jejich psychické pohody	3×		
	c.6	Všímá si neverbálních signálů			

Tabulka č. 9: Kategorie dovedností - absolutní četnosti

Vysvětlivky:

Tmavý odstín modré barvy – dovednost nejčastěji zastoupená v dané kategorii

Světlý odstín modré barvy – dovednost často zastoupená v dané kategorii

Šedivé pole – dovednost, která byla sledována u pěti respondentů, nikoliv u osmi jako většin

Analýza výsledků

Jaké dovednosti měli učitelé na dobré úrovni a v jakých oblastech měli naopak rezervy? Vyjádření není jednoznačné. Tam, kde se jeden učitel cítil jistý, mohl mít jiný problémy a naopak. S výsledky a jejich interpretacemi se musí zacházet opatrně. Pokusím se vyhnout zevšeobecnování a unáhleným závěrům. Vráťím se k výzkumným otázkám.

Jaké dovednosti potřebné pro reflexi měli učitelé dobře osvojené?

8 z 8 učitelů ve vyučovací hodině, kterou jsem shlédla, dobře využilo tyto dovednosti:

- Byli přítomni u akce, kterou chtěli reflektovat a pozorovali, co se při akci dělo.
- Pokládali otázky vhodným způsobem. V polovině případů učitelé přeformulovali otázku, pokud jí účastníci zprvu neporozuměli. Domnívám se, že na dovednost pokládat vhodně otázky měla vliv u některých učitelů příprava před hodinou předem vymyšlené otázky.
- Povzbuzovali a podporovali účastníky reflexe. Učitelé využili v 5 případech pochvaly a ve 4 případech dávali najevo projevy zájmu o vyjádření žáků.
- Přizpůsobili se projevu účastníků.

V 7 případech z 8, přičemž jedenkrát se dovednost nemohla projevit, si učitelé pamatovali, co se během akce dělo.

5 z 5 učitelů ve vyučovací hodině, které jsem byla přítomna, dobře využilo tyto dovednosti:

- Přemýšleli, o čem bude nutno mluvit při reflexi.
- Pozorovali, co se dělo při reflexi. Ve 3 případech si všímali stavu pozornosti žáků a jednotlivých účastníků a jejich psychické pohody.
- Udržovali směr reflexe podle cíle. Ačkoliv ne vždy byl cíl reflexe určen konkrétně.
- Domnívali se, že ví, v jaké podobě si účastníci poznatek o cíli odnesli.

Ve 4 případech z 5, přičemž jedenkrát se nenaskytla příležitost pro ověření dovednosti, si učitelé před hodinou představili, co se během akce bude s velkou pravděpodobností dít.

Vycházejíc z tabulky absolutních četností, která doplňuje a upřesňuje jednotlivé dovednosti, mne zaujaly ještě některé výsledky.

V 5 případech z 8 měli dotyční učitelé dobře osvojenou dovednost zvládat v klidu organizování chodu reflexe a ve 4 případech se projevilo to, že umí zjednat ve třídě klid. Při procesu naslouchání dokázalo 5 učitelů z 8 mlčet a nechat prostor druhým a 4 učitelé z 8 dokázali vyslechnout až do konce projevu a ovládlo tendenci vstupovat do řeči. Ostatní učitelé buď dovednost neovládli (1 případ), nebo nebyla natolik výrazná, abych si v hodině všimla jejího projevu. Ve verbální komunikaci učitelů jsem si všimla v 5 případech z 8, že učitelé mluvili zřetelně a dokázali této dovednosti účelně využít.

Učitelé měli samozřejmě osvojené i další dovednosti. Pokusila jsem se vyjmenovat ty, které měly nejčastější výskyt.

V jakých dovednostech potřebných pro reflexi měli učitelé rezervy?

Přestože to vypadá, že učitelé měli dovednosti vcelku dobře osvojené, vyskytlo se pár dovedností, kde mají někteří z nich příležitost se zlepšit. Barevně vyznačené dovednosti v tabulce ve sloupci nazvaném „Celkem rezervy“ odpovídají na otázku „V jakých dovednostech mají učitelé ještě rezervy?“

5 z 8 učitelů ve vyučovací hodině, kterou jsem shlédla, neudrželo své sdělení v deskriptivní rovině. Zaznamenala jsem 2 případy, ve kterých učitel nedokázal nechat hodnocení na skupině, a stejně tak 2 případy, kdy učitel podsouval žákům svůj subjektivní názor. Tato dovednost tedy vyšla z celého výzkumu s nejméně dobrým výsledkem.

3 učitelé z 8 nedokázali do reflexe zapojit všechny účastníky. Častější byla však varianta správná – v 5 případech z 8 učitelé zapojili všechny účastníky do reflexe. Čtyřikrát se jim to podařilo díky formě reflexe, kterou zvolili. Zapojit účastníky do reflexe se zdá být těžší než jim umožnit se vyjádřit – s touto dovedností měl potíží jen 1 učitel z 8.

2 z 5 učitelů, se kterými jsem měla možnost mluvit, neurčili konkrétní cíl reflexe. Proto je zajímavé, že v 5 případech z 5 učitelé předpokládali, že ví, v jaké podobě si účastníci cíl odnášejí.

2 z 5 učitelů pro sebe nemělo připravený způsob hodnocení úspěšnosti reflexe.

Během vyučovacích hodin, které jsem jako pozorovatel sledovala, se naskytlo 5 příležitostí přeorientovat se na jiný, pro žáky aktuálnější cíl. Toho využili jen 3 učitelé, 2 učitelé neopustili od svého původního záměru.

Jak zacházeli učitelé OSV s dovednostmi potřebnými pro reflexi?

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku není nikterak pesimistická. Počet dobře osvojených dovedností výrazně převyšuje počet dovedností, kde mají učitelé ještě rezervy. Reflexe v hodinách OSV byla ve většině případů dobře zvládnuta.

Přesto si myslím, že je stále co zlepšovat. Příkladem může být právě dovednost udržet sdělení v deskriptivní rovině, kterou většina z učitelů neovládla. Tato dovednost je klíčová ve chvíli, kdy se snažíme naplnit principy OSV. Učitel vystupující jako průvodce by měl žáka směřovat k hledání jeho vlastní pravdy, nechat mu prostor k vytvoření si vlastního názoru a svobodnému rozhodnutí, jak se zachovat. Hodnocení učitele či jeho názory a postoje demonstrovány při reflexi tento princip znemožňují. Seberegulace učitele společně s používáním popisného jazyka podle mne může pomoci k dokonalejšímu provádění reflexe.

2.3.2 Úroveň osvojení dovedností u učitelů

Data získaná během pozorování a zapsaná do záznamových archů umožnila vytvořit profil každého učitele zapojeného do výzkumného šetření. Tato charakteristika vyjadřuje, na jaké úrovni měl dotýčný vyučující během mé návštěvy dovednosti potřebné pro reflexi.

Tabulka č. 10 předkládá počet výskytů dovedností potřebných pro reflexi podle způsobu, jakým s nimi učitel nakládal.

Údaje jsou rozděleny do dvou skupin. První skupinu tvoří učitelé, kteří byli pozorováni na video, a tudíž se počet ověřovaných dovedností zastavil na čísle 24. Druhou skupinu reprezentují vyučující, se kterými jsem kromě pozorování i osobně hovořila, a mohla tak ověřit celý soubor dovedností uvedený v pozorovacím archu, tedy 33 dovedností.

POZOROVACÍ ARCH	UČITEL	NASKYTLA SE PŘÍLEŽITOST			NENASKYTLA SE PŘÍLEŽ.
		POUŽIL		NEVYUŽIL PŘÍLEŽITOST	
		DOBŘE	ŠPATNĚ		
pA1	U1	19×	2×	-	3×
pA2	U2	17×	1×	-	6×
pA3	U3	18×	2×	-	4×
pA4 + pA5	U4	25×	4×	-	4×
pA6	U5	29×	-	-	4×
pA7	U6	25×	2×	-	6×
pA8	U7	25×	2×	-	6×
pA9	U8	15×	12×	4×	2×

Tabulka č. 10: Dovednosti potřebné pro reflexi podle četnosti jejich výskytu u jednotlivých učitelů

Počet dovedností, které měly možnost se vyskytnout, jsem přepočítala na procenta a vzešly z toho výsledky uvedené v tabulce č. 11.

Kolony „použil špatně“ a „nevyužil příležitosti“ byly v tomto případě sloučeny, protože společně vyjadřovaly dovednosti, ve kterých má daný učitel ještě rezervy. Převedením na procenta je tak jasněji představen stupeň osvojení dovedností potřebných pro reflexi u jednotlivých učitelů.

UČITEL	MÍRA DOBŘE OSVOJENÝCH DOVEDNOSTÍ	MÍRA DOVEDNOSTÍ, KDE MÁ REZERVY
U1	90,5 %	9,5 %
U2	94,4 %	5,6 %
U3	90 %	10 %
U4	86,2 %	13,8 %
U5	100 %	0 %
U6	92,6 %	7,4 %
U7	92,6 %	7,4 %
U8	48,4 %	51,6 %
Ø U	86,8 %	13,2 %

Tabulka č. 11: Stupeň osvojení dovedností potřebných pro reflexi u jednotlivých učitelů

Jak zacházeli učitelé OSV s dovednostmi potřebnými pro reflexi?

Z předložených výsledků lze vidět, že míra osvojení dovedností u vybraných učitelů se mezi sebou kromě jednoho případu výrazně neliší.

Poslední uvedený učitel vedl reflexi podle mého názoru v náročnějších podmínkách než ostatní učitelé a neměl dostatečně ovládnuty ty dovednosti, které jsou pro zvládnutí problémové třídy klíčové. U něho jako jediného se stalo, že nepřevážily dobře osvojené dovednosti.

Míra dobře osvojených dovedností na vzorku osmi učitelů se v průměru ustálila na 86,8 %. Učitelé účastníci se výzkumu měli dovednosti potřebné pro reflexi na poměrně vysoké úrovni. Tento výsledek přičítám z části i způsobu, jaký jsem zvolila pro zaškrťování v záznamovém archu. Optimismus, s jakým jsem přistupovala k výzkumu, se odrazil i na výsledcích.

2.3.3 Výsledky doplňkových výzkumných problémů

Záměrem doplňkových výzkumných problémů bylo získat pohled na dovednosti potřebné pro reflexi od samotných aktérů reflexe - tedy učitelů, kteří reflexi vedli. Zhodnocení jejich činnosti po hodině mi umožnilo zjistit, jak na sebe nahlíží z hlediska

využívání a kvality osvojení dovedností potřebných pro reflexi. V rozhovoru jsem pátrala po tom, jaké dovednosti potřebné pro reflexi učitelé myslí, že mají dobře osvojené a v jakých dovednostech mají podle sebe ještě rezervy. Dotazy jsem v tomto směru vztáhla k proběhlé hodině, abych následně mohla vyjádření učitele srovnat s výsledky svého pozorování a porovnat, v čem se naše náhledy shodují či liší.

Celkem jsem měla možnost hovořit s pěti učiteli. Jejich vyjádření si cením, protože hodnotit sebe sama a ohlédnout se za svou činností mohlo být pro někoho těžší než odvést předešlou hodinu.

Při koncipování výzkumu jsem uváděla, že se těmito výzkumnými problémy mohu zabývat jen ve chvíli, kdy je situace umožní řešit. To znamená v případě, kdy se představa učitele o reflexi s mou představou výrazně neliší a pod podmínkou, že učitelé jsou schopni pojmenovat své přednosti a rezervy ve využívání dovedností potřebných pro reflexi. Tyto okolnosti byly splněny. Mínění o reflexi se u mne a u učitelů nijak významně nerozcházel. Reflexí jsme ve většině případů chápali stejný úsek hodiny. Učitelé byli schopni sebereflexe a dokázali se ohlédnout za tím, co se jim při reflexi dařilo a v čem pociťují rezervy.

Strategie zpracování dat

Data k doplňkovým výzkumným problémům jsem získala díky polostrukturovanému rozhovoru s učitelem. Zvolila jsem polostrukturovanou formu z toho důvodu, abych mohla flexibilně reagovat na zajímavé odpovědi učitele a umožnila mu je více rozvést. Zároveň jsem se však držela svého záměru a zachovávala základní linii otázek. Během rozhovoru jsem si dělala poznámky a snažila se zapamatovat co nejvíce informací, kterými jsem pak zápis doplnila. V případě, že jsem měla k dispozici diktafon, vyjádření učitele jsem na něj nahrála. Nahrávka mi umožnila posléze zaznamenat přesná vyjádření učitele.

Výpovědi učitelů jsem zanášela po každém setkání do jednotné pracovní verze tabulky.

Shromáždění všech vyjádření mi umožnilo vytvořit konečné podoby tabulek. Jedna se týká dobře osvojených dovedností potřebných pro reflexi a druhá se vztahuje k rezervám v dovednostech potřebných pro reflexi. Do tabulek je zakomponován jak pohled učitelů na sebe sama v těchto oblastech, tak pohled mne jako pozorovatele. Tam, kde se náhledy podobají či shodují, jsou výpovědi umístěné na stejnou řádku a navíc barevně zvýrazněny. Na první pohled je tak vidět, v čem se shodují výstupy z pozorování s výstupy učitelů po sebereflexi. Díky tabulkám jsou zodpovězeny oba doplňkové problémy.

Při srovnávání výsledků jsem si byla vědoma toho, že množství výpovědí z jedné a druhé strany se liší. Počet mnou sledovaných a zaznamenaných údajů byl daleko širší a trůfám si říci i komplexnější. Učitelé neměli k dispozici při rozhovoru seznam dovedností. Předpokládám tudíž, že jejich vyjádření postihovala ta nejdůležitější a pro ně nejaktuálnější

témata. Pro každého učitele to mohlo být něco jiného. V tabulce jsou vyjmenovány všechny jejich výpovědi k této otázce. Srovnání probíhá mezi nimi a dovednostmi, které měly při pozorování nejčastější či časté výskyty a byly označeny u výsledků hlavního výzkumného problému. Jsou to údaje, které byly pro všechny učitele nebo jejich nemalý počet typické.

Ke srovnání je třeba přistupovat s určitou rezervou. Přece jen byly pozice pozorovatele a učitele odlišné.

Získané výsledky a jejich analýza

KVALITA OSVOJENÍ DOVEDNOSTÍ POTŘEBNÝCH PRO REFLEXI	Z POHLEDU UČITELE	Z POHLEDU POZOROVATELE
DOBŘE OSVOJENÉ DOVEDNOSTI	Improvizovat (2×)	
		Být přítomen u akce a pozorovat to, co se při ní dělo
	Předat poselství, co chtěla	Udržovat směr reflexe podle cíle
		Pamatovat si, co se během akce dělo
	Žáci začali přemýšlet	Pokládat otázky vhodným způsobem
	Pochválit	Povzbuzovat a podporovat žáky
	Chovat se tak, jak chce, aby se chovali žáci	Přizpůsobit se projevu žáků
		Představit si, co se s velkou pravděpodobností bude během akce dít
		Pozorovat, co se děje při reflexi
		Přemýšlet, o čem bude nutno mluvit při reflexi
		Vědět, v jaké podobě si žáci poznatek o cíli odnáší
DALŠÍ VÝPOVĚDI UČITELŮ	Zapojení do aktivity	
	Zaujmout v aktivitě	
	Připomenutí, že je to hra	

Tabulka č. 12: Dobře osvojené dovednosti potřebné pro reflexi – oba pohledy

V tabulce č. 12 popisující dobře osvojené dovednosti potřebné pro reflexi se vyskytly dvě shody mezi pozorovatelem a učitelem. Týkaly se dovednosti „Povzbuzovat a podporovat žáky“ a dovednosti „Přizpůsobit se jejich projevu“. Objevila se rovněž dvě vyjádření učitelů, která měla blízko k dovednostem zaznamenaným pozorovatelem a byla tudíž umístěna na stejný řádek. Ve zbylých dovednostech se výsledky obou zdrojů nepřekrývaly. Na straně

pozorovatele se vyskytlo více zaznamenaných dobře osvojených dovedností. Učitelé si jich pravděpodobně nebyli vědomi.

KVALITA OSVOJENÍ DOVEDNOSTÍ POTŘEBNÝCH PRO REFLEXI	Z POHLEDU UČITELE	Z POHLEDU POZOROVATELE
REZERVY V DOVEDNOSTECH	Pohotově reagovat	Přeorientovat se na jiný cíl, téma reflexe, pokud je pro žáky aktuálnější
	Reagovat na odbočování žáků od tématu během reflexe Držet se tématu	
	Udržet pozornost a zaujmout žáky až do konce reflexe	Zapojit všechny žáky do reflexe
	Využívat s žáky různé formy reflexe	
	Více motivovat	
	Naučit žáky způsob práce v kroužku	
	Chce prožitek víc od žáků	Udržet své sdělení v deskriptivní rovině
	Usměrnit skákání do řeči u žáků tak, aby nebylo nutné zasahovat	
	Nezvyšovat hlas	
	Sledovat čas Hlídat si čas	
		Určit konkrétní cíl reflexe
		Mít pro sebe připravený způsob hodnocení reflexe
DALŠÍ VÝPOVĚDI UČITELŮ	Chyběla zkušenost s aktivitou	
	Stmelovací hry	

Tabulka č. 13: Rezervy v dovednostech potřebných pro reflexi – oba pohledy

Tabulka č. 13 obsahovala tři oblasti, jejichž obsah byl podobný, a byly tudíž zvýrazněny. Vyjádření učitelů byla v těchto případech blízká záznamům z pohledu pozorovatele. Jednalo se o rezervy v dovednostech: „Přeorientovat se na jiný cíl či téma reflexe, pokud je pro žáky aktuálnější“, „Zapojit všechny žáky do reflexe“ a „Udržet své sdělení v deskriptivní rovině“. Ke druhé zmíněné dovednosti byly připojeny dokonce tři vyjádření učitelů, protože se dle mého názoru této oblasti všechna dotýkala. Učitelé si sami zformulovali, co by bylo potřeba zlepšit. Na straně učitele se v rámci této tabulky vyskytlo více odpovědí a podnětů než u pozorovatele.

Shrnutí

Celkově se mi zdá zajímavé, že učitelé v souhrnu dokázali spíše pojmenovat své rezervy a nedostatky než své přednosti a dobře osvojené dovednosti. Některým učitelům při rozhovoru dělalo skutečně problém se pochválit a ocenit.

Při rozhovoru se také ukázalo, že někteří učitelé nemají moc představu o dovednostech potřebných pro reflexi. Usuzuji tak z toho, že jim dělalo potíží odpovědět na otázku: „Jakou nebo jaké dovednosti potřebné pro reflexi byste chtěli ovládat lépe?“ Přestože v tázání se po rezervách dokázali pojmenovat, kde u sebe cítí nedostatek, v této otázce odpovídali, že neví nebo odbíhali od tématu. Přesto někteří z učitelů dokázali na tuto těžkou otázku odpovědět.

2.3.4 Návrhy a podněty ke zlepšení stavu

Co by učitelům pomohlo při vedení reflexí? Potřebovali by nějakou metodickou podporu? Na tyto otázky jsem měla možnost se učitelů, se kterými jsem hovořila, zeptat. Kdo jiný může posoudit jejich situaci než oni sami? Jejich odpovědi na otázky nyní uvádím.

- Větší časová dotace předmětu
- Odborná teoretická příprava – znalost pojmů, teorie a terminologie (srozumitelně, s ohledem na děti)
- Svědomitá příprava spočívající v představě situací a zmapování toho, co se v reflexi může objevit
- Zformulovaný cíl hodiny formou otázek a příklady dalších otázek
- „Kartotéka otázek“ jako námět pro vedení reflexí
- Hry a nápady
- Možnost dále se rozvíjet formou prožitku
- Vzdělávací semináře, kde budou kapacity z oboru
- Komunikace s kolegy, kteří se OSV na škole zabývají
- Sdělování zkušeností s lidmi, kteří se OSV věnují

Co se týče otázky po metodické podpoře, učitelé uváděli, že příručka není řešením a že si to jedinec musí sám prožít.

Všichni se shodli na tom, že by se rádi rozvíjeli, ale že k tomu nemají moc možností. Je skutečně v současnosti tak málo dostupných příležitostí k rozvoji v oblasti OSV?

Každý z učitelů, se kterým jsem mluvila, absolvoval v minulosti nějaký kurz či seminář, který se OSV víceméně týkal. Jednalo se nejvíce o kurzy „Dokážu to?“, kurz Etické výchovy a

kurz projektu Odyssea pro celý učitelský sbor. Jedna paní učitelka Pedagogiku osobnostního a sociálního rozvoje vystudovala na FF UK¹².

Kudy vede cesta ke zdokonalení

Dovednosti reflektovat se mohou tak jako jiné dovednosti rozvíjet pouze činností. K tomu, aby se člověk zdokonaloval, však nestačí odučit určitý počet hodin. Počet let v profesi nepodmiňuje kvalitu osvojení dovedností. Učitel, který učí OSV deset let nemusí mít dovednosti k reflexi na takové úrovni jako učitel učící OSV tři roky. To se ostatně potvrdilo i v samotném výzkumu.

Důležitá je podle mne zpětná vazba, díky které se učitel může dále posunout a pracovat na sobě. Možnost realizovat reflexe a získat pohled někoho zvenčí, kdo se v dané problematice pohybuje a rozumí ji, na jejich provedení, je dle mne jedna z nejlepších cest, jak se v dovednostech pro reflexi zlepšovat.

Je tato myšlenka týkající se zpětné vazby ve školních podmínkách realizovatelná? Obávám se, že v tomto ohledu naše školy mají ještě co dohánět. Pravidelné hospitace u kolegů, vedení hodin v podobě dvou učitelů (týmová výuka), možnost účastnit se za dostupnou cenu vzdělávacích kurzů je prozatím hudbou budoucnosti.

Ve chvíli, kdy učitel nemá příležitost získat zpětnou vazbu od někoho zvenčí, se musí spolehnout na svou sebereflexi. V okamžiku, kdy však s metodou reflexe nemá zkušenosti, tento způsob selhává.

Samozřejmě jsou tu i další hlediska, která mají na zdokonalení vliv jako třeba motivace, vědomí smyslu, ochota na sobě pracovat a další. Podle mne je jedním z nejdůležitějších aspektů prožitek sám sebe v reflexi jak v roli účastníka, tak v roli vedoucího.

Věřím tedy, že se podmínky pro rozvoj učitelů budou zlepšovat a učitelé toho budou využívat.

2.3.5 Analýza zhlédnutých hodin

Analýza zhlédnutých hodin a počínání učitelů slouží jako doplněk k výsledkům ze záznamových archů. Analýza otevírá možnosti, jak se dozvědět více o proběhlé hodině a reflexi v jejím rámci. Její hlavní záměr je přiblížit to, co nemohlo být zachyceno v pozorovacím archu, a přesto by to do výzkumu mohlo přinést podstatná zjištění.

¹² Tato paní učitelka vyšla z výsledků výzkumu nejlépe. Dovednosti potřebné pro reflexi měla dobře osvojené. Dle mého názoru na to mělo vliv právě i absolvované studium Pedagogiky osobnostně sociálního rozvoje, které ji poskytlo základní rámec a zázemí pro její práci a rovněž ovlivnilo její způsob přemýšlení o OSV a jednání v ní.

Stručný záznam hodiny, ve kterém je kladen zřetel na podobu reflexe, je doplněn o hodnocení a komentář použitých technik – zvláště reflexe, a dovedností učitele.

Vyjádření k činnosti učitele jsou dvojího druhu. V první řadě se zabývám tím, co se učiteli dařilo, kde leží jeho kvality. Na to je ostatně zaměřen i záznamový arch. Na druhé straně je však přínosné se zabývat i tím, v čem má daný učitel ještě rezervy a kde se nachází jeho příležitosti. Tento pohled zařazuji záměrně proto, že rozpoznání rezerv v práci učitele prospívá jak učiteli samému v posunu svých dovedností do budoucna, tak odborné obci, která zjišťuje, jaké dovednosti je potřeba u učitelů ještě rozvíjet.

Analýza zhlédnutých hodin na DVD

Některé z hodin jsem měla možnost zhlédnout na DVD (Projekt Odyssea, 2005 – 2007). To s sebou neslo výhody i nevýhody. Jak jsem již zmínila, tyto hodiny mi posloužily jako forma předvýzkumu.

Předností pořízeného záznamu byla možnost opakovaného studia sledovaných jevů. Nahrávku lze pustit několikrát a přitom se pozorně zaměřit na to, co je objektem zájmu. Dobře se tak analyzovala formulace otázek, způsob zacházení s výpověďmi žáků a vůbec působení učitele jako takového.

Záznam, který nedoplnil posléze osobní kontakt s učitelem a možnost rozhovoru s ním, měl však omezené možnosti. Nebylo uskutečnitelné ověřit ovládnutí všech vygenerovaných dovedností, protože některé z nich se potvrzují až z výpovědí učitele při osobním kontaktu. Přesto osvojení (či neosvojení) těch dovedností, které jsou v záznamové archu umístěné do úseku „průběh hodiny“, a to je většina, zaregistrovat šlo. Zároveň nebylo možné zanést do tabulky některé údaje (např. o cílech), protože jejich přítomnost závisela také na rozhovoru s učitelem.

POZOROVÁNÍ Č. 1

Vyuč. hodina: nevíme	Ročník: nevíme	Počet žáků: cca 30
Téma (dle mého odhadu): Sebepoznání a poznávání druhých lidí		
Cíl: nevíme		
Cíl reflexe: nevíme		

Stručný průběh hodiny, formy reflexe:

1. Kolečko – sdělování toho, jakou má dnes kdo náladu.
2. Formulování toho, jakými vlastnostmi jsem prospěšný třídě; ve skupině poznávání, komu patří jaké vyjádření.

3. Reflexe formou prostorové škály:

- a. „V předchozí aktivitě jsem se cítil dobře - jak moc dobře. Jak moc ano - jak moc ne.“
- b. „Bylo pro mě těžké napsat tři mé vlastnosti či schopnosti, kterými pomáhám či prospívám třídě.“
- c. „Myslím si, že bylo snadné poznat, o kom je na papíře řeč.“
- d. „Jsem rád, že jsem teď v této třídě.“

4. Kreslení toho, jaký jsem a jaký chci být do obrysu pravé a levé ruky.

5. Slovní reflexe v kroužku:

- a. „Jestli se lišily obrázky dlaní“ „Komu se lišily obrázky?“
- b. „Jak moc se lišily?“ (škála rukou)
- c. „Která ruka se vám malovala líp?“ (v kolečku se každý vyjádří)
- d. „Pro koho to bylo úplně snadný ty ruce - to znamená, neměl problém, kdo to udělal v pohodě, nepřemýšlel, nehledal, netápal...“ (škála rukou)

Hodnocení reflexe:

U reflexí oceňuji, že na ně paní učitelka byla připravena.

Zároveň si však myslím, že se zbytečně moc držela přípravy, často nahlížela do poznámek a sledovala striktně to, co si přichystala. Mnohdy byla škoda, že se nezastavila u jednotlivých výpovědí žáků a nepokusila se je dalšími otázkami rozvést. Rovněž se mi zdálo, že žákům poměrně často předkládala své hodnocení, a nepřímou je tak mohla navádět k nějakému názoru či postoji. S tím souvisí také návodnost jednotlivých otázek či tvrzení, ke kterým se účastníci měli v průběhu první reflexe vyjádřit. I když se jednalo o reflexi formou škál, kde je třeba mít pojmenované rozpětí, v jakém se žáci mají pohybovat, z mého pohledu byla formulace zaměřena především na tu stranu, která se jevila být více vyhovující.

Na druhou stranu se mi však líbilo, že do reflexí paní učitelka zahrнула všechny žáky, povzbuzovala je k vyjádření a ve chvíli, kdy nebylo něco jasné nebo si uvědomila ještě něco důležitého, byla schopná otázku či zadání přeformulovat.

POZOROVÁNÍ Č. 2

Vyuč. hodina: nevíme	Ročník: nevíme	Počet žáků: 10
Téma: Mezilidské vztahy aneb jak co nejzajímavěji řešit konflikty		
Cíl: nevíme		
Cíl reflexe: nevíme		

Stručný průběh hodiny, formy reflexe:

1. Představení tématu
2. Diskuse v kroužku na otázku: „Mezi kým můžou být konflikty?“
3. Vyprávění příběhu paní učitelkou, přičemž řešení zůstává otevřené a pokusí se ho vytvořit děti na konci hodiny.
4. Diskuse v kroužku nad otázkou, zdali se děti také někdy setkaly s podobným případem, kdy nic nezavinily, ale někdo je bezdůvodně slovně napadl.
5. **Reflexe pocitů:** Kdy z toho děti měly dobrý pocit, následně přeformulováno na: „Jaký pocit z těch případů, co slyšely, mají?“
6. Hraní scének na předem dané situace a jejich nahrávání na kameru.
7. **Rozbor scének:**
 - a. „Máte ještě nějaké náměty, jak by se to dalo...? Jak byste se třeba zachovali vy?“
 - b. „Která z těch variant by pro vás byla taková, že byste neodcházeli se vztekem, odcházeli s nejpříjemnějším pocitem?“
 - c. „Co by pro vás bylo nejméně zraňující?“
8. Diskuse nad řešením příběhu z počátku hodiny.
9. **Reflexe slovní formou:** žáci mají najít alespoň jedno řešení, které by si odnesli a které by věděli, že by použili.

Hodnocení reflexe:

V této hodině se vyskytla reflexe dvojího druhu. Reflexe zaměřená na téma hodiny, jímž byly konflikty, a probíral se tedy způsob, jak děti jednaly v konfliktní situaci nebo jak by jednaly. Zároveň se vyskytla reflexe vedená směrem k rozpoznání svých pocitů v konfliktní situaci a uvědomění si řešení, jaké mi je nejpříjemnější. Zde se vynořilo téma sebepoznání. V závěru hodiny se reflexe ubírala směrem k přenosu prožité zkušenosti do reálného života. V tomto případě je škoda, že se nevyjádřili všichni žáci, ale jen někteří.

Všimla jsem si, že jedna dívka se po celou dobu, kdy se diskutovalo, nezapojovala. Ve chvíli, kdy se rozhodla, ji paní učitelka zastavila, protože její příspěvek odbíhal od tématu. Dívka se poté už neprojevila. V zapojení všech žáků vidím tedy ještě příležitost ke zlepšení.

Na druhou stranu musím ocenit u paní učitelky dovednost naslouchání, kdy využívala rekapitulování, sumarizaci, opakovala slova žáků, snažila se vytáhnout podstatu sdělení, atd.

Pro příště bych zvolila vhodnější variantu uspořádání žáků při reflexi. Někteří k sobě byli zády, což za prvé nemusí být jedné nebo druhé straně úplně příjemné a zároveň to není vhodné v situaci diskuse, protože na sebe žáci nevidí.

Reflexe v této hodině nebyla úplně typicky „čistým“ případem reflexe, protože se mísila současně s povídáním o tématu.

POZOROVÁNÍ Č. 3

Vyuč. hodina: nevíme	Ročník: nevíme	Počet žáků: cca 30
Téma (dle mého odhadu): Hodnoty		
Cíl: nevíme		
Cíl reflexe: nevíme		

Stručný průběh hodiny, formy reflexe:

1. Rozdělení žáků do skupinek
2. Vzájemné zpovídání spolužáků ve skupince otázkami:
 - a. „Co je pro tebe v životě nejdůležitější?“
 - b. „Bez čeho se v životě absolutně nemůžeš obejít?“
3. **Reflexe proběhlé aktivity:**
 - a. „Překvapilo vás něco v té minianketě?“
 - b. „Něco vás vůbec nepřekvapilo?“
4. Metodou Řeka žáci dohadují za skupinu nejdůležitější tři hodnoty a tři věci, bez kterých by se neobešli.
5. Prezentace výsledků před třídou u tabule
6. **Reflexe tématu:**
 - a. „O čem jsme to tady celou dobu mluvili?“, „Co to ta hodnota je?“
 - b. „Která z uvedených hodnot je nejméně uchopitelná?“
 - c. „Jaká z hodnot zde nejčastěji padala?“
7. Diskuse na téma krize rodiny
8. Brainstorming: jaké slovo se hodí ke slovu Rodina
9. Formou výkladu postřehy paní učitelky o rodině

10. Slovní reflexe:

- a. „Jak byste shrnuli, o čem jsme mluvili? K čemu jsme došli? Zajímalo vás to? Chcete někdo pronést nějaké závěrečné slovo?“
- b. Vyvolaný žák odpovídá: „Všechno bylo zajímavý a určitě nám to něco přineslo.“
- c. Rekapitulace dění: po tom, co paní učitelka narazí na tvorbu osobního žebříčku (první z aktivit), ptá se dětí, zda považují za důležité mít takový osobní žebříček.
- d. Vyjádření obtížnosti diskuse pomocí škály rukou.

Hodnocení reflexe:

Reflexe se v této hodině vyskytovala průběžně. Někdy bylo obtížné rozlišit, co je už reflexe a co je ještě rozbor a diskuse k tématu. Průběh hodiny byl přes střídání činností poměrně monotónní (diskuse, slovní reflexe,...) a na žácích byla na konci hodiny znatelná únava.

Proto i reflexe ke konci proběhla rychle v průběhu dvou minut, aniž by něco významnějšího přinesla. Paní učitelka sice položila na začátku otevřenou otázku, kterými ale tak zahltila účastníky, že nebylo jasné, na co odpovídat. Reflexe pravděpodobně nebyla dopředu moc promyšlena.

Naproti tomu, malé reflexe probíhající v hodině, se vázaly k problematice a skrze ně se dění v hodině posouvalo dál.

Bohužel uspořádání žáků, kteří by spolu měli diskutovat, nebylo nejlépe vyřešeno, protože někteří seděli po celou dobu zády k ostatním a čelem ke své původní skupince, se kterou se tak mohli bavit.

I přes některé nedostatky na mě však paní učitelka působila velmi kompetentně. Měla dobře rozvinuté dovednosti aktivního naslouchání, hojně povzbuzovala a pozornost věnovala všem. Její projev byl dostatečně hlasitý i zřetelný, využívala gest a díky tomu všemu tak dokázala zvládnout i nepřehledné situace, kdy byl v třídě hluk.

Analýza hodin zhlédnutých ve školních podmínkách

Hlavní část výzkumného šetření probíhala v reálných podmínkách školní výuky. Navštívila jsem pět učitelů a sledovala jejich dovednosti naživo v hodinách, které vedli a jež měly potenciál OSV.

Nezanedbatelnou výhodou byla možnost osobního kontaktu s učitelem. Jeho vyjádření v rozhovoru mi poskytla potřebná data pro posouzení některých dovedností a přiblížila jeho způsob práce.

POZOROVÁNÍ Č. 4

Vyuč. hodina: 1.	Ročník: prima	Počet žáků: cca 30
Téma: Spolupráce, pomoc		
Cíl: -		
Cíl reflexe: Vymyslet velkou loď; přemýšlet nad tím, jak se všichni zachrání, jak mohou nabídnout pomoc.		

Stručný průběh hodiny, formy reflexe:

1. Přivítání
2. Připomenutí pravidel a jejich dodržování (pravidlo kroužku: dívky a chlapci se střídají, sedí vedle sebe).
3. Sdílení prožitků (těch, které děti během týdne zažily nebo těch, se kterými se chtějí svěřit); pár jedinců se vyjadřuje.
4. Jména: děti, které ještě nečetly básničku, kterou v minulé hodině vytvořily na své jméno, nebo mají dnes svátek, čtou svůj výtvar; paní učitelka doplňuje úryvkem z knížky týkající se původu jmen.
5. Aktivita Lodičky: každý žák dostane svázaný provázek (lodičku), do které si stoupne; poté je pár jedincům lodička sebrána (ztroskotání) a musí si stoupnout k někomu jinému do jeho lodičky; žáci mají vymyslet, jaké opatření udělat před tím, než přijde bouře, která je může všechny ohrozit; vytvoří tak velkou loď svázáním provázků.

6. Reflexe aktivity:

- a. „Co jsme vytvořili? ... Proč velkou loď? Co ta loď pro nás znamená?“ (tvorba struktury, myšlenkové mapy, na tabuli)
- b. „Vy jako třída jste také jako taková loď... jaký váš velký cíl pro třídu by byl, abyste propluli do bezpečí? ... ukončení školy ... Jaký je to pro vás cíl?“
- c. Zmínky o komunikaci od dětí a reakce paní učitelky: „Může být cíl náročný komunikací? Proč? Co znamená, když zjistím, že je ve třídě někdo, s kým si nerozumím? Co si pod tím představíte nebo jak budete jednat? ... ponížení ... To myslíš vážně? No tak. Tak jak se chováme?“
- d. „Teď ještě prožitek. Jak se cítil ten, komu jsem vzala tu lodičku? ... jsem se cítila bezpečně ... Nenapadlo tě, že by ti někdo nenabídl pomoc – výborně, tak to má být. To znamená, že vždycky věříme v to, že nějaká pomoc přijde, ale jdeme ji naproti, nečekáme. Takže ses rozhlížela a to bylo to, že jdeme naproti, kdo mi tu pomoc nabídne.“

- e. Zápis do sešitu: překreslení struktury (myšlenkové mapy), kterou paní učitelka vytvořila na základě výpovědí žáků na tabuli.
 - i. Zadáni ve smyslu: „Co všechno k tomu dnešnímu dni patří, co nás zachránilo a co představuje dnes třídu s žáky?“
 - ii. Jednotlivé body v myšlenkové mapě, které žáci vymysleli a přepisují: záchrana, pomoc, bezpečí, vyšší počet námořníků – více práce i zážitků, komunikace, život,...
 - iii. Žáci k nim mohou připsat i své pocity – **individuální forma reflexe** (málo času na zamyšlení, žáci jsou rádi, když si stihnou překreslit strukturu).
- 7. Aktivita Dýně: z barevného papíru si žáci vystříhnou a nalepí do sešitu obrázky dýně, do jejíž pusy vloží lísteček s přáním „Co se budu snažit za první pololetí v primě na sobě zlepšit“.
- 8. Zároveň během tvoření žáků, se paní učitelka snaží o **reflexi hodiny**. Děti se soustředí na tvorbu dýně.
 - a. „Jaký pocit máte z hodiny? Jaký pocit? Máme nějaký pocit? Máme nějaký pocit z hodiny? Bylo tady něco, co vás zaujalo? ... ani ne ... Ani ne, říká Adam. Dobře. Ještě. Máme nějaký? Utíkala vám nebo neutíkala naopak? Protože za chvíli končíme ... jo, utíkala ... To je známka čeho, když nám něco utíká? ... že nás to baví ... Tak děkuju, to je pochvala pro mě, díky.“
- 9. Za domácí úkol žáci dýni dotvoří.

Hodnocení reflexe:

V reflexi po aktivitě se mi líbila tvorba myšlenkové mapy z výpovědí žáků. Paní učitelka zaznamenala přehledně odpovědi žáků na klíčovou otázku. V tomto případě změnila původní plán, kdy měli žáci každý sám za sebe udělat svou myšlenkovou mapu, na podobu skupinové tvorby. Reagovala tak mimo jiné na nedostatek času.

Skutečná náplň reflexe nebyla totožná s jejím cílem. Otázky týkající se toho, jak nabídnout pomoc nebo způsobů záchrany se nevyskytly. Paní učitelka odkryla víc témat – pocity žáků, přenos metafor „lodě“ do života, reagovala na výroky dětí o komunikaci... V tomto ohledu se mi zdá, že reflexe nebyla vzhledem k cíli promyšlena.

Byla škoda, že paní učitelka mnohdy dotvořila odpovědi žáků svými slovy a tím, co chtěla slyšet.

Při překreslování myšlenkové mapy do sešitu se pro žáky otevřela možnost individuálního zamyšlení nad proběhlou aktivitou, ale pravděpodobně se tak nestalo z časových důvodů.

Reflexe hodiny byla nešťastně načasována na chvíli, kdy se žáci věnovali jiné aktivitě, a z toho důvodu se ani moc nezapojovali. Přesto z nich paní učitelka dokázala něco dostat.

Celkově na mě reflexe působily roztržštěným dojmem, přesto je pozitivní, že se v hodině vůbec vyskytly.

POZOROVÁNÍ Č. 5

(stejná paní učitelka jako u pozorování č. 4)

Vyuč. hodina: 2.	Ročník: sekunda	Počet žáků: 20
Téma: Spolupráce		
Cíl: -		
Cíl reflexe: Vyhodnotit, kdo na co stačí – sebekritika; dohodnout se, kdo jaký úkol bude plnit		

Stručný průběh hodiny, formy reflexe:

1. Žáci formulují, co to je OSV.
2. Sdílení prožitků (těch, které děti během týdne zažily nebo těch, se kterými se chtějí svěřit); pár jedinců se vyjadřuje.
3. Vyhodnocení hry z minula – paní učitelka čte výsledky.
4. Hra s disciplínami po skupinkách:
 - a. Vytvoří se skupinky po cca 5 lidech jako minulou hodinu; žáci si rozdělí, kdo bude plnit jaký úkol; soutěž mezi skupinami; na „trati“ je vždy jen jedna skupina, ostatní čekají; disciplíny typu hlavolam, matematika, vyřešení detektivního případu, atd.
5. Hodnocení ve skupině = **písemná forma reflexe v rámci skupiny**: poté, co mají žáci hru splněnou, mají zhodnotit, jak se jim spolupracovalo, příp. taktiku, prožitek
6. **Reflexe hodiny** v poslední minutě:
 - a. Jak se spolupracovalo?
 - b. Co bylo obtížné?

Hodnocení reflexe:

Paní učitelka zvolila vhodný způsob provedení reflexe. Po aktivitě, ve které žáci pracovali v týmu, se věnovali hodnocení opět ve své skupince.

Bohužel se k reflexi nedostala poslední skupina, která plnila úkoly, protože již končila hodina. Ostatní skupinky se sice předtím stihly sejít a zapsat nějaký výstup do sešitu, který posléze odevzdaly paní učitelce, ale není známo, jaký byl obsah jejich reflexe. Od paní

učitelky nezaznělo jednoznačné zadání, čemu se mají věnovat, které by slyšely všechny skupinky.

Cíl reflexe, se kterým mě paní učitelka seznámila po hodině, neodpovídal zadání při hodině. Paní učitelka se věnovala především pozorování akce. Nepozorovala, jak reflexe ve skupinkách probíhá, zdali žáci diskutují a o čem.

Reflexi ztěžoval i ten fakt, že se žáci zároveň podíleli na plnění nového úkolu a tvořili dýni, což mohlo odvádět jejich pozornost. K reflexi aktivity se plánuje paní učitelka vrátit příště a zanalyzovat, z jakého důvodu žákům aktivita trvala tak dlouho.

Reflexe po hodině proběhla velice rychle v poslední minutě. Zaměřila se především na spolupráci a obtížnost řešení úkolů.

POZOROVÁNÍ Č. 6

Vyuč. hodina: 4. – 5.	Ročník: 8.	Počet žáků: 22
Téma: Sebepoznávání - poznání sebe sama v oblasti vlastností, zájmů, cílů,...		
Podružné téma: Poznávání druhých		
Cíl: Žák vyjmenuje své kladné a negativní stránky, své vlastnosti,...		
Cíl reflexe: Pro autora obrázku: Srovnání si toho, jaký jsem (co se týče vlastností, ...), sebehodnocení + zisk mínění o sobě od druhých Pro ostatní žáky: Podle charakteristických znaků rozpoznat svého kamaráda ve třídě		

Stručný průběh hodiny, formy reflexe:

1. Žáci vytvoří společně s paní učitelkou kroužek, sedí na židlích.
2. Vyřešení organizačních záležitostí a pomůcek – pastelky, papíry,...
3. Zadání instrukcí k první části aktivity: žáci do obkreslené ruky mají znázornit sebe sama (barvami, slovy, obrázky); zkonkrétnění a přiblížení úkolu příklady, co vše mohou ztvárnit: představy o svém těle a vzhledu, vlastnosti, zájmy, cíle, budoucí život.
4. Průběh první části aktivity: žáci se 20 minut zabývají svým obrázkem, úkol plní i paní učitelka (zároveň vnímá dění ve třídě).
5. Uspořádání do kroužku, aby na sebe všichni opět viděli.
6. **Neplánovaná reflexe ve skupině**, paní učitelka reaguje na poznámky dětí: „Bavilo to ještě někoho jiného? Koho to bavilo? Proč? Ondro, jak se ti to dělalo? Komu se to nelíbilo, koho to nebavilo? Chce k tomu ještě někdo něco říct?“
7. Názorná instrukce k druhé části aktivity (paní učitelka předvádí). Uprostřed kroužku leží na zemi obrázkem dolů jednotlivé výtvořky žáků. Paní učitelka si jeden vezme a začne

popisovat, co na obrázku vidí (interpretuje) a tipuje, kdo je jeho autorem. Pokud ví, řekne jméno nahlas – pokud se strefí, je to v pořádku a předá nakreslenou ruku majiteli obrázku. Pokud se netrefí, zůstane obrázek „potopen“. Ve chvíli, kdy netuší, kdo je autorem obrázku požádá někoho, kdo ví, aby řekl svůj tip. Žáci se ve chvíli, kdy mají tip, hlásí.

8. Po každém tipování autora následuje chvíle pro autora a **prostor pro reflexi sebe sama**: „Chceš nám k tomu něco říct? Zapomněla jsi třeba na něco? Je to pravda, co o tobě teď říkali?“ Otázky jsou ušité na míru situaci. Paní učitelka respektuje, když žák o něčem nechce mluvit.
9. Hned poté probíhá **reflexe ze strany spolužáků** a zároveň i zpětná vazba pro autora: „Je opravdu takový/á? Kdo jste ji poznal? Proč?“
10. Pokračování aktivity přes celé dvě vyučovací hodiny kromě přestávky.
11. **Reflexe po ukončení aktivity**:
 - a. „Ruku dá nahoru ten, komu se to líbilo, kdo byl v pohodě, kdo se tu cítil dobře.“
 - b. „Ruku dá nahoru ten, kdo ani tak ani tak, neutrálně.“
 - c. „Kdo si to neužil, nelíbilo se mu to a nechtěl, nebavilo ho to.“
 - d. Prostor pro vzkazy, aktuální témata: „Chce k tomu někdo ještě něco říct?“ Objevují se témata oslovování, chování. Plyne z toho domluva pro příští hodinu.
 - e. „Můžeme uzavřít tuto aktivitu? Všichni dostali odpověď na svoje otázky?“
12. Uklizení a uspořádání třídy

Hodnocení reflexe:

Tato hodina byla protkána reflexemi v různých podobách.

Sebereflexi, kterou prožívali žáci během tvorby obrázku, nebudu považovat za formu reflexe v pravém slova smyslu, jak ji chápu v této diplomové práci.

Po první části aktivity proběhla reflexe prvních dojmů. Vznikla z potřeb žáků, kteří začali sami hodnotit, jak je aktivita bavila či nebavila. Paní učitelka pohotově odpověděla na aktuální situaci ve třídě.

Během druhé části aktivity se objevila reflexe dvojího typu.

Žák, který získal informace o sobě od spolužáků díky jejich interpretaci obrázku, se mohl zamyslet nad tím, jak ho vnímají druzí a srovnat pohled na sebe sama s jejich pohledem. Zároveň měl prostor reflektovat sebe na základě doplňujících otázek od paní učitelky.

Reflexe probíhala také u ostatních spolužáků, ve chvíli, kdy tipovali, kdo je autorem obrázku. Měli možnost si tak ověřit, jak moc znají své kamarády ze třídy a uvědomit si, podle čeho je poznají. Rovněž mohly nové informace o spolužákovi nabourat jejich dosavadní soudy o něm.

Po aktivitě se odehrála reflexe v rovině zhodnocení toho, jak se mi akce líbila či nelíbila. Zde vidím nevyužitý prostor pro hlubší pohled na to, co mi akce konkrétního přinesla, s čím odcházím. Pravděpodobným důvodem této podoby reflexe byl nedostatek času a zároveň i naladění žáků, pro které by byla další reflexe už unavující.

Paní učitelka využila tedy zbývající prostor k aktuálním vzkazům mezi sebou, a tak žáky udržela v pozornosti až do konce hodiny.

U paní učitelky oceňuji, že si během reflexe všímala citlivých a rizikových témat u jedinců a respektovala právo nevyjadřovat se, pokud o něčem žák nechtěl mluvit. Zároveň tato témata vzala v potaz pro příště.

Paní učitelka dokázala svým projevem nastolit téměř dramatickou atmosféru a zatáhnout žáky přirozeným způsobem do dění a vzbudit v nich zájem.

Celkově na mě paní učitelka působila dojmem, že ji práce baví a na hodině to bylo znát.

POZOROVÁNÍ Č. 7

Vyuč. hodina: 4.	Ročník: 2.	Počet žáků: cca 25
V rámci témat: Poznání sebe sama, poznání druhých, posílení dobrých vztahů		
Cíl stěžejní aktivity: Dozvědět se něco o sobě, posílení sebedůvěry		
Cíl reflexe: Zjistit od dětí, proč tu aktivitu dělaly a jaké měly pocity		

Stručný průběh hodiny, formy reflexe:

1. Uklidnění žáků, představení hodiny: paní učitelka říká, že neprozradí, co se bude dít a žáci to řeknou sami na konci hodiny.
2. Aktivita, kde žáci chodí po třídě „jako kdyby“: se lepili k podlaze, chodili na podpatcích, chodili bahnem, chodili tak, aby neprobudili spícího, se chovali jako blázni a na zvuk tamburíny se utišili.
3. Aktivita v lavicích – psaní „dopisu tetě“ na záda spolužákovi.
4. **Individuální reflexe:** děti mají vyjádřit tělem, jak se teď cítí.
5. Aktivitka: každý položí hlavu na lavici a vnímá ticho.

6. Reflexe aktivitky:

- a. „Hlásí se ten, kdo něco slyšel a ví, co to bylo za zvuk.“ „Co to bylo za zvuk?“ Žáci se hlásí a svěrují se se svými představami, paní učitelka dává příležitost všem, kteří chtějí něco říct.
7. Aktivita Kouzelná skříňka: Děti se zamyslí nad tím, kdo je podle nich nejzajímavější člověk na světě. Paní učitelka má kouzelnou skříňku, díky které se děti dozví, kdo je ten nejzajímavější člověk na světě. Žáci chodí jednotlivě za paní učitelkou před tabuli, řeknou svůj tip na nejzajímavějšího člověka a pak se kouknou do skříňky. Uvidí sami sebe v zrcadle. Zjištění nesmí ale prozradit nahlas, aby nezkazili hru ostatním. Tak se vystřídají všichni.

8. Reflexe aktivity:

- a. „Kdo byl ten nejzajímavější člověk na světě? Přihlásí se ten, kdo se tam viděl.“
- b. „Všimli jsme si tady různých reakcí. Postaví se ten,“:
 - i. kdo byl překvapený
 - ii. kdo byl v tu chvíli šťastný
 - iii. komu to přišlo směšné
 - iv. koho to potěšilo
- c. „Jak je možné, že vy všichni patříte mezi nejzajímavější lidi na světě?“
- d. „K čemu je to dobré, že víte, že jste nejzajímavější?“

Na závěr se paní učitelka vyjadřuje k tomu, proč aktivitu zařadila a co by si žáci měli z aktivity odnést: „Jednak jsem vás chtěla potěšit, povzbudit, protože je tady spousta dětí ve třídě, které si tolik nevěří. ... Ale vy se potřebujete naučit to, že vám každý neříká jen samé hezké věci. Je důležitý přijmout od někoho trochu kritiky, umět to unést. ... A pak jsem chtěla říct, to řekla Eliška úplně krásně, řekla to tak zakukleně - když já vím, že mám své dobré stránky, vím o těch horších stránkách, vím, že jsem takový, jaký jsem – jsem takovýhle člověk. A zrovna tak já se budu dívat na Matěje a to platí pro nás pro všechny – když vy víte, že má Matěj nějaké dobré stránky, nějaké horší stránky, je to prostě jenom člověk, tak to hrozně pomůže těm vztahům ve třídě, když já vím, že jsme všichni jenom lidi, tak se nebudeme tolik haštěřit kvůli tomu, že ...“

9. Poděkování žákům, konec hodiny

Hodnocení reflexe:

V hodině se objevila dvě místa, kde se vyskytla reflexe.

První reflexe navazovala na aktivitu vnímání zvuků ve třídě. Reflexe poskytla žákům prostor vyjádřit, co slyšeli a co si představovali. Paní učitelka dala možnost všem žákům, kteří se hlásili, aby vyjádřili své dojmy.

Druhá reflexe následovala po stěžejní aktivitě Kouzelná skříňka. Paní učitelka se opět snažila zapojit co nejvíce žáků, a tak ještě před diskusní částí měl každý možnost projevit to, co cítil a jaká byla jeho reakce na zjištění, že nejzajímavější člověk je on sám. Děti zůstaly v lavicích a reagovaly zvednutím ruky či stoupnutím na slova paní učitelky. Poté se reflexe stočila k otázkám paní učitelky a děti formulovaly, co si na dané téma myslí. I tato část reflexe proběhla v lavicích. Na závěr si paní učitelka vzala slovo a pokusila se vytvořit shrnutí, které z diskuse vyplynulo a doplnit je o svůj názor.

U paní učitelky oceňuji, že forma reflexe byla zvolena s ohledem k tomu, aby se zapojilo co nejvíce lidí, aby to proběhlo rychle a pozornost dětí byla zaujata, a aby ve třídě nebyl příliš velký chaos. Myslím si, že se to podařilo.

Je sice škoda, že děti zůstaly na reflexi sedět v klasickém uspořádání v lavicích, ale vzhledem k jejich aktuální úrovni soustředění tím paní učitelka zajistila, že se reflexe odehrála snáze a s větším efektem než kdyby si děti sedly do kroužku, což by je opět rozrušilo. Paní učitelka citlivě reagovala na stav ve třídě a dokázala s tím následně pracovat. Jejím dlouhodobým cílem je však přivyknout děti na práci v kroužku, což se neobejde bez nácviku a praktikování této formy. Paní učitelka si toho je vědoma.

Při řízení reflexe paní učitelka povzbuzovala a oceňovala vyjádření dětí. Zároveň slova žáků shrnovala, rozvíjela a občas i doplnila. Při projevu ke konci hodiny, který se snažil shrnout cíl a přínos pro žáky, se však paní učitelka projevila se svými názory až příliš a odbočila k tématu, jak je důležité umět přijímat kritiku, což se úplně náplně této hodiny netýkalo.

Tato hodina mi potvrdila, že reflexe lze dělat i na prvním stupni, dokonce již s nejmenšími dětmi. Učitel s tím však musí umět zacházet a volit takovou formu, která je pro žáky čitelná a přiměřená. Tato paní učitelka to dokázala. Z dětí dostala mnohdy až překvapivá zjištění a postřehy, zároveň je nenásilně zvyká na tuto metodu práce. Navíc u dětí může reflexe vyvolat pocit, že se mohou vyjádřit a jejich názor je vítán a respektován.

POZOROVÁNÍ Č. 8

Vyuč. hodina: 3. – 4.	Ročník: 9.	Počet žáků: 22
Téma: Volba povolání		
Cíle: Formulace pravidel efektivní komunikace - zformulovat si požadavky na ideálního mluvčího a ideálního posluchače a ohlédnout se za tím, kde mám nedostatky a rezervy, které by stály za zlepšení; rozvíjení dovednosti formulovat a sdělovat názory - zformulovat otázky pro školního psychologa týkající se volby povolání a zjistit jejich názory, podle kterých se rozhodují.		
Cíl reflexe: Uvědomit si, která role (mluvčí / posluchač) mi víc sedí; zjistit, kde mám v dané roli rezervy; naformulovat otázky pro psychologa a uvědomit si otázky, které i po exkurzi přetrvávají.		

Stručný průběh první hodiny, formy reflexe:

1. Tradiční aktivita na začátek - „Pochvaly a stížnosti“: děti sedí v kroužku a posílají si mluvčí předmět; kdo chce, může vyjádřit nahlas pochvalu nebo stížnost a dodat její důvod, jméno až na druhém místě.
 - a. Hodnocení ze strany učitele: vyjadřuje se k tomu, co žákům šlo a co nikoliv - ne vždy se objevily důvody, často bylo jméno na prvním místě.
2. Stejným způsobem aktivita na rychlé dokončování vět: s mluvčím předmětem každý doplní věty „Vadí mi...“, „Potěší mě...“. Jede se opět po kroužku.
3. Na předchozí aktivity, kde se žáci vyjadřovali v roli „mluvčích“ navazuje aktivita, ve které mají žáci povědět, co z toho, co zaznělo, se dozvěděli o ostatních spolužácích. Prověří se, jakým způsobem poslouchali ostatní, jací jsou „posluchači“.
4. **Slovní reflexe v rámci celé skupiny:**
 - a. Děti si posílají mluvčí předmět a odpovídají na otázku: „Která role mi je bližší, které dávám přednost?“ (role mluvčího či posluchače?) Když žáci přidají důvody, bude to podle slov pana učitele „jenom lepší“.
 - b. Hodnocení ze strany učitele po oběhnutí kolečka, jak žáci vyhověli zadání: prosba o to, aby žáci poslouchali zadání lépe: „Zadání znělo posluchač nebo mluvčí a důvody. Důvody ale zazněly jen u některých z vás.“
5. Žáci si mají představit, jak by podle nich vypadal ideální mluvčí a ideální posluchač (jaké by měl vlastnosti, jak by se choval, jak by vystupoval, jakými pravidly by se řídil). Pan učitel dává u každé role příklad jednoho požadavku. Žáci si vytvoří dvojice podle toho, jak sedí vedle sebe a posadí se čelem k sobě. Jejich úkolem je dohodnout se, o jaké roli budou mluvit a napsat seznam požadavků na vybranou roli.
6. Po kroužku žáci zveřejňují to, co vytvořili. Ostatní spolužáci mají pozorně jejich projev poslouchat a v okamžiku, kdy uslyší charakteristiku role, kterou si předtím vybrali, se

mají zaměřit na požadavky vymyšlené svými spolužáky, které se jim nedaří plnit, mají v nich podle sebe rezervy. Zaznamenají si je na papír.

- a. Hodnocení ze strany učitele po průběhu kolečka: Některé požadavky, které zazněly, nebyly podle něj úplně na místě a pokud ano, tak nebyly moc významné. Úkol byl ale jiný, a tak se k tomu vrátí jindy.

7. **Slovní reflexe v rámci celé skupiny:**

- a. V kroužku se každý vyjádří k tomu, co si poznamenal za nedostatek ve vztahu k sobě a roli mluvčího či posluchače a dodá návod či tip, jak se nedostatku vyvarovat nebo úplně zbavit.
- b. Pan učitel po vyjádření všech vytváří prostor pro rady a doporučení, jak se některých nedostatků, se kterými si žáci nevěděli rady, zbavit. Ostatní mají možnost poradit, jakým způsobem lze s nedostatky bojovat.

Stručný průběh druhé hodiny, formy reflexe:

1. Uvedení hodiny
2. Rozehřívací aktivita Jsem strom
3. Aktivita Kdo jsem: na základě popisu charakteristik daného povolání, žáci hádají název profese.
4. **Reflexe exkurze**, kterou žáci před pár dny absolvovali a která souvisela s volbou profese. Žáci se mají zamyslet nad tím, co jim exkurze dala a najít jedno „plus“ a „mínus“. Mínus značí nějakou otázku nebo problém, který přetrvál. Pan učitel využívá losování – kdo si vytáhne fixu s červeným víčkem sdělí „mínus“, fixa s černým víčkem značí „plus“. Zapojí se jen ti žáci, kteří chtějí nebo ti, které pan učitel vyvolá.
5. **Skupinová práce s potenciálem reflexe**. Skupina má za úkol sepsat otázky, které je z tématu volby povolání ještě zajímají. Mají se domluvit na tom: „Jaké otázky přetrvávaly? Jaké otázky se nově objevily?“ Pan učitel prochází mezi skupinami a zodpovídá dotazy a sleduje dění.
6. **Individuální reflexe v rámci celé skupiny**. Zadání: „Jaká otázka, kterou chceš zodpovědět, je u mě na prvním místě? Co musím udělat pro to, abych odpověď dostal?“
7. Hodnocení ze strany učitele: vyjadřuje se k projevům žáků. Objasňuje roli psychologa, který žákům může při rozhodování pomoci.
8. Aktivita Senát. Žáci reagují zaujetím místa ve vymezeném prostoru na sdělení zformulované panem učitelem. Po tom, co se rozmístí, se pan učitel některých doptává na důvod jejich rozhodnutí. Vyjádření, na které se žáci rozmístí mezi póly:

- a. „Rodiče by mi do výběru povolání neměli mluvit.“
- b. „Co považuji za přínosnější pro svůj budoucí život – výchovné nebo vzdělávací předměty?“

Hodnocení reflexe:

V rámci obou hodin se objevily čtyři reflexe a jedna aktivita, kterou je možné rovněž chápat svým obsahem jako reflexi. Všechny čtyři reflexe, které pan učitel dopředu plánoval, měly stejnou podobu. Probíhaly vždy v celé skupině, byly vedeny slovně a žáci odpovídali na otázky vznesené panem učitelem. Záměrem nebyla skupinová témata, a tudíž ani diskuse. Obsah reflexí byl zaměřen na účastníky jako jednotlivce a otázky, které si žáci musí zodpovědět sami za sebe.

V tomto ohledu mi přijde škoda, že reflexe probíhaly jedinečně touto formou, která navíc podle mne není pro tento záměr ani nejvhodnější. Způsob provedení reflexí mohl být přinejmenším více různorodý a žáci, kterým dělá problém se vyjadřovat před celou třídou, by se možná v jiné formě reflexe více zapojili.

U pana učitele jsem se setkala s odlišným přístupem reakce na slova žáků a jejich případné odbočení či neodpovídání na zadanou otázku. Záměrně do reflexí nevstupoval a okomentoval dění až posléze. Uchýlil se tedy občas ke zhodnocení průběhu reflexe a činnosti žáků během ní. Nemyslím si, že by to bylo na škodu, ale přínosnější by podle mne bylo dát možnost žákům samotným zhodnotit jejich počínání, a tak si ho zároveň i lépe uvědomit.

U pana učitele oceňuji, že se u aktivit a reflexí, ve kterých to šlo, stal jedním z účastníků a přiblížil se na úroveň žáků.

Reflexe směřovaly k cílům a pan učitel věděl, s jakým záměrem je dělá. Pokládal otevřené a neutrálně zformulované otázky. Je tudíž škoda, že reflexe nešly příliš do hloubky a vyjádření „klouzala“ po povrchu.

POZOROVÁNÍ Č. 9

Vyuč. hodina: 4.	Ročník: 6. (sportovní třída zaměřená na kopanou)	Počet žáků: 19
Téma: -		
Původní cíl hodiny: dokončení pravidel		
Cíl aktivity, na kterou navazovala reflexe: rozehrátí		
Cíl reflexe: „obroušení hran“ mezi žáky (skupinou chlapců a žákem, kterého ostatní vylučovali a napadali); jak pracovat s chybou (umět najít jiné řešení)		

Stručný průběh první hodiny, formy reflexe:

1. Vytvoření kroužku

2. Uklidňování třídy
3. Úvodní kolečko
 - a. Žáci odpovídají na otázku: „Co vás v poslední době nejvíc potěšilo?“
 - b. Tato aktivita trvá 18 minut.
 - c. Většina třídy vyrušuje a projevuje se nežádoucím způsobem: žáci se bez ostychu baví mezi sebou, pokřikují na sebe, upozorňují na sebe rušivým chováním, vstávají ze židlí a chodí po třídě, jsou vulgární, ...
4. Aktivita Míček
 - a. Úkolem žáků je poslat si ve skupině míček tak, aby se ho všichni dotkli a proběhlo to, co nejrychleji. Pravidlo, že míčku se v jednu chvíli nemůže dotýkat více lidí, není zmíněno.
 - b. Vysvětlování a poslouchání instrukcí vestoje. Žáci neudrží útvar kruhu. Jeden z žáků se válí po zemi, někteří chlapci ho fyzicky napadají. Žáci mluví přes sebe a instrukce od paní učitelky nejsou téměř slyšet.
 - c. Během prvního pokusu jeden žák míček upustí, což vyvolá bouřlivé reakce jeho spolužáků a fyzicky na něj útočí.
 - d. Na třetí pokus žáci úkol splní – jeden z nich oběhne v malém kroužku s míčkem ostatní, kteří se míčku dotknou.
5. **Slovní reflexe v rámci celé skupiny:**
 - a. Paní učitelka připomíná, aby se ti, kteří chtějí něco říct, hlásili.
 - b. Žáci se mají vyjádřit k otázce: „V čem byla chyba v prvním a druhém kole, že byly tak pomalé?“
 - c. Žáci vzrušeně mluví a vykřikují přes sebe. Jeden z nich obviňuje spolužáka, že „to neumí“ a hned organizuje hlasování o tom, kdo je pro to, že to onen spolužák zavinil, když míček upustil. Někteří žáci se zvedají ze židlí a chodí v kruhu. Spolužáka, který míček v prvním kole upustil, udeří jeden z žáků pěstí.
 - d. Paní učitelka se ptá, jak se chyba stala. Uklidňuje žáky tvrzením, že „jde jen o hru“. Žáci se překřikují.
 - e. Paní učitelka pokládá další otázku: „Co byste navrhovali, aby se ta chyba nestala?“ Objeví se výrok, aby dotyčný spolužák tu hru nehrál. Opět se objevuje ze strany žáků živelné hlasování o tom, kdo by ho vyloučil. Paní učitelka odmítá hlasování a vyžaduje jiný návrh. Vyvolává konkrétního jedince. Ten však není slyšet, ve třídě je hluk.

- f. Opět se vyskytují nežádoucí reakce k dotyčnému spolužákovi. Paní učitelka se ho zastává a říká, že se to může stát každému.
- g. Ve třídě se ujímá nová činnost – v kolečku si žáci posílají úder do ramene. Když se jeden z nich ohradí, paní učitelka reaguje: „Proč si to nevyřizuješ s tím, kdo ti to dal?“ Žák reaguje směrem ke spolužákovi: „Tak pojď, ne?“ Třída se směje.
- h. Paní učitelka se snaží vrátit k tématu a hledání jiného řešení: „Jakým způsobem to udělat, aby se příště nestala chyba?“ Opět zaznívá návrh o vyloučení. Paní učitelka žádá další návrhy.
- i. Probíhá rekapitulace, na co žáci přišli. Paní učitelka oceňuje řešení, jakým žáci aktivitu vyřešili, a píše si na papír ty žáky, kteří měli dobré nápady. Následně jmenuje nevýhody řešení, ve kterém by se úkolu neúčastnili všichni a snaží se přirovnat situaci ve hře k běžnému životu.
- j. Poté se paní učitelka věnuje jiným řešením, které by umožnily splnit úkol rychleji, lépe a odstranit chyby. Žáci znovu připomínají chybu spolužáka a říkají, že dotyčný neumí přiznat chybu. Zaznívá návrh hrát hru ještě jednou a vyřadit dotyčného nebo alespoň „poslat na střídačku“. Paní učitelka ospravedlňuje dřívější přirovnání aktivity ke kopané.
- k. Žáci po sobě hází křídý. Když jim dojdou, zvednou se a po třídě je sbírají. V tuto chvíli paní učitelka již nereaguje. Ve chvíli, kdy má končit hodina, chlapci vyběhnou ze třídy, aniž by paní učitelka hodinu a reflexi ukončila.

Hodnocení reflexe:

Reflexe v této hodině se vztahovala k aktivitě nazvané Míček. Metodou byla skupinová diskuse. Proces reflektování trval přibližně šestnáct minut.

Stejně jako v průběhu celé hodiny, i zde probíhalo naráz celé spektrum nejrozličnějších činností žáků, které proces reflexe narušovaly. Problémové projevy chování se vyskytovaly u většiny žáků, a tak situace pro paní učitelku nebyla rozhodně jednoduchá.

U paní učitelky oceňuji, že byla během hodiny klidná a vyvarovala se vypjatých reakcí. Na druhou stranu však její reakce na chování žáků nebyly přiměřené závažnosti přestupků a intervence, jaké volila pro zastavení rušivého chování, postrádaly účinek. Paní učitelka neměla reflexi pevně ve svých rukou. Nedokázala strhnout pozornost na sebe a proces reflexe.

U paní učitelky hodnotím negativně to, že nedokázala zabránit fyzickým atakům a zaručit tak fyzickou bezpečnost účastníků.

Tématem hodiny podle mne bylo porušování pravidel všemi možnými směry. Průběh aktivity Míček navíc mezi žáky vyvolal konflikt a vzájemné vztahy se vyostřily. Reflexe po

aktivitě podle mne dostatečně neošetřila to, co se přihodilo. Svědčí o tom ten fakt, že žáci neustále zmiňovali a opakovali jedinou možnou variantu řešení – vyloučení žáka, kterému míček spadl, ze hry. Otevřené otázky, které paní učitelka pokládala, umožňovaly žákům tento návrh neustále prosazovat a posilovat.

Označení nevýhod toho řešení, ve kterém by skupina vyloučila jednoho ze svých členů, v sobě ukrývalo dobrý záměr paní učitelky. Byla škoda, že otázka nebyla obrácena k žákům samotným (třeba ke konkrétním jedincům, kteří by nevýhody dokázali pojmenovat) a paní učitelka se je snažila uvést sama. Odebrala žákům možnost přemýšlet a přijmout myšlenky za své.

V projevu paní učitelky často zaznívalo slovo „chyba“. Domnívám se, že toto označení, které je vnímáno často v jeho negativním významu, utvrzovalo u žáků vědomí, že ten kdo, chybu udělal, udělal něco špatného a je tudíž vinen.

Během reflexe se paní učitelka věnovala také pochvalám a pozitivnímu hodnocení. Demonstrativně si psala na papír ty žáky, kteří měli dobré nápady. V tuto chvíli žáci zpozorněli a bylo vidět, že je to zajímavá.

Na paní učitelce obdivuji to, že tuto náročnou hodinu zvládla bez znatelného vyčerpání a měla zájem stav v této třídě dále řešit.

2.4 Závěry výzkumu

2.4.1 Obsahové závěry

Učitelé, kteří se výzkumu účastnili, z něho celkově vyšli nad očekávání dobře. Počet dovedností, které ovládali, převyšoval výrazně počet dovedností, kde měli rezervy.

Na tento výsledek měl pravděpodobně vliv způsob zaznamenávání projevů učitele do pozorovacího archu.

Z výpovědí učitelů v rozhovoru také vyplynulo, že každý z nich absolvoval nějaký kurz či školení, kde se domnívám s reflexí setkal a prožil ji. Učitelé tudíž víceméně věděli, jak má reflexe zhruba vypadat a jak ji vést.

Kromě jednoho případu byly reflexe poměrně dobře zvládnuté. Nicméně vždy byl ze strany učitele zmíněn ještě nějaký nedostatek, na kterém by bylo třeba pracovat a v dané oblasti se zlepšovat.

Dovednosti učitele potřebné pro reflexi byly vystaveny zatěžkávací zkoušce ve chvíli, kdy bylo chování žáků v hodině nestandardní. Ukázalo se, že v tuto chvíli vystupují do popředí dovednosti nutné pro zvládnutí problematického chování a zklidnění třídy. V tomto případě si dotyčný učitel se situací nedokázal kompetentně poradit, a tak i reflexe neměla dostatečný účinek.

U všech navštívených učitelů proběhla po vyučovací hodině sebereflexe, a tak jsem jejich výpovědi mohla porovnat se svými výsledky. U některých bodů panovala shoda. Učitelé byli schopni pojmenovat, kde cítí své silné a slabé stránky. Je zajímavé, že učitelé, u nichž byla míra osvojených dovedností na vysoké úrovni, dokázali lépe pojmenovat své rezervy než ti, kteří měli míru osvojených dovedností nižší.

2.4.2 Metodologické závěry

Ve výzkumu byly použity nově vyvinuté techniky. Pokusím se kriticky zhodnotit, jak se osvědčily a co je v případě jejich dalšího použití třeba zlepšit.

S **pozorovacím archem** se mi při výzkumu zacházelo dobře. Heslovitě vyjmenované kategorie pod jednotlivými dovednostmi usnadňovaly pozorování a orientaci v tom, co daná dovednost obsahuje.

Rezervy vidím převážně ve zpřesnění právě těch doplňujících kategorií, které základní dovednosti konkretizovaly. Přestože se zdály být jasné, konkrétní a zaznamenatečné, v průběhu výzkumu se u některých ukázalo, že u nich chybí jasná kritéria pro jejich posouzení. Zdá se mi tedy žádoucí u těchto kategorií přesně popsat zaznamenatečné projevy, které by jejich posouzení usnadnily.

Během výzkumu se rovněž projevilo, že není žádoucí mít některé kategorie negativně zformulované. Vyplňování kódů u těchto dovedností bylo obtížnější. Bylo by tedy vhodné dovednosti začínající předponou „ne-“ vyjádřit v pozitivním jazyce.

Co se týče podoby **polostrukturevaného rozhovoru**, předem připravené otázky se osvědčily. Pouze jediná otázka („Čeho všeho ze strany žáků jste si všímala při průběhu reflexe?“) se mi zdála, že nepůsobí při rozhovoru zcela přirozeně. Učitelé byli však vstřícní a snažili se všechny otázky zodpovědět. Nicméně závěrečné otázky zjišťující, jaké dovednosti by učitelé chtěli ovládat lépe, byly pro některé z nich náročné a nedokázali na ně najít odpověď.

2.4.3 Využití poznatků a další perspektivy výzkumu

Poznatky vzešlé z výzkumu mohou ukázat, jakou cestou se vydat při zdokonalování dovedností potřebných pro reflexi u učitelů OSV. Pojmenování těch dovedností, které učitelům dělaly největší potíže, umožní zaměřit se při vzdělávání především na ně.

Domnívám se, že vypracovaný inventář dovedností upozorní na to, jak komplexní záležitostí je provádění reflexe a na jakých dovednostech učitele závisí její úspěšnost.

Výzkum byl prováděn u učitelů OSV, kteří absolvovali v minulosti nějaký vzdělávací kurz v příslušné oblasti. Vzorek tedy tvořili učitelé poznamenaní praktickou zkušeností s OSV či jiným blízkým okruhem (jako je dramatická nebo etická výchova).

- Jaký by byl výsledek výzkumu u učitelů, kteří žádným podobným kurzem ani vzděláváním v této oblasti neprošli a OSV přesto učí?
- Učí vůbec na školách OSV ti učitelé, kteří se s ní prakticky nikdy nesetkali?

V rámci tohoto výzkumu jsem se dostala jen k tomuto vzorku učitelů. Do dalších tříd a škol, kde se měla OSV vyskytnout jako samostatný předmět či blok, se mi bohužel nepodařilo proniknout. Předpokládám, že výsledek výzkumu u učitelů, kteří s OSV nemají praktickou zkušenost, by dopadl jinak. Nabízí se tu tedy prostor pro další bádání v tomto oboru.

ZÁVĚR

V předložené práci jsem se snažila hledat odpověď na to, jaké místo náleží reflexi v procesu zkušenostního učení. Ponořila jsem se do studia literatury, pokoušela se informace třídit dle svých potřeb a vnést do nich nové náhledy na problematiku. Principy zkušenostního učení jsem aplikovala na systém OSV a teoreticky tak potvrdila, že OSV naplňuje svou podstatou koncepci zkušenostního učení.

Vypravila jsem se do terénu, kde se reflexe a zkušenostní učení může vyskytovat, do škol. Sledovala jsem, jak reflexe a zkušenostní učení probíhá v hodinách OSV v přímé práci s žáky.

Ve většině hodin OSV splňovala podmínky zkušenostního učení. V některých případech ale činnost žáků neměla povahu zkušenostního učení - žáci nebyli vtaženi celou svou osobností do procesu a výuka se odehrávala převážně verbálním způsobem.

Reflexe však měla pokaždé v hodině OSV, kterou jsem shlédla, své místo. Její přítomnost v hodinách vidím jako jedno z pozitivních vyústění výzkumu. Již v teoretické části práce se ukázalo, jaký význam reflexe v sobě nese. Učitelé si pravděpodobně tento význam uvědomují. Přijali metodu reflexe za svou a zařazují ji do hodin OSV. Zajímala jsem se tudíž o to, jakým způsobem s reflexí zacházejí.

Při pozorování a rozhovorech s učiteli jsem se zaměřila na využívání dovedností potřebných pro reflexi a kvalitu jejich osvojení. Musím říci, že mě samotnou překvapilo, na jaké úrovni mají mnou oslovení učitelé OSV dovednosti potřebné pro reflexi osvojené. Závěry výzkumu vnímám tedy pozitivně. Šetření ukázalo i na oblasti, ve kterých měli sledovaní učitelé rezervy. Jako klíčové zde vidím zájem a motivaci učitelů se v tomto směru rozvíjet.

Provedený výzkum se odehrál na školách, které byly určitým způsobem specifické. Nevadila jim přítomnost někoho zvenčí, učitelé byli otevření novému. Věřím, že se bude počet takto otevřených škol rozrůstat, a s tím i přítomnost kvalitně odváděného obsahu OSV.

Doufám, že tato práce nastínila nový pohled na realitu v oblasti reflexe a poslouží svým praktickým šetřením k užítku učitelů i osob zainteresovaných na jejich vzdělávání.

3 POUŽITÉ ZDROJE

- ANDERSEN, BOUD & COHEN. 2000. Experience - Based Learning. In *Understanding Adult Education and Training*. Sydney: Allen & Unwin, 2000. s. 225-239. ISBN 1-86508-147-7.
- AUGER, Marie – Thérèse, BOUCHARLAT, Christiane. 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. 121 s. ISBN 80-7178-907-0.
- BALCAR, Karel. 1991. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. vyd. Chrudim: MACH, 1991. 217 s.
- BANK, A. 1985. Experience – based Curriculum. In *The International Encyklopedia of Education: Research and Studies*. Vol. 3. Pergamon Press. 1985. s. 1795-1797. ISBN 0-08-028119-2.
- BEARD, Colin, WILSON, John Peter. 2006. *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. 2. vyd. London: Kogan Page. 2006. 314 s. ISBN 0-7494-4489-4.
- BEDNAŘÍK, Aleš. 2008. *Facilitace: jak vést skupinová setkání?* Kladno: AISIS, 2008. 144 s. ISBN 80-904071-0-7.
- BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BOUD, David, KEOGH, Rosemary, WALKER, David. 1985. *Reflection: turning experience into learning*. Routledge. 1985. 170 s. ISBN 0-85038-864-3.
- BOUD, David, MILLER, Nod. 1996. *Working with experience: animating learning*. Routledge: London and New York. 1996. 217 s. ISBN 0-415-14245-8.
- Český národní korpus – SYN2000. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2000. Dostupný z WWW: <<http://www.korpus.cz>>.
- DEWEY, John. 1998. *Experience and education: the 60th Anniversary Edition*. 60th edition. Indianapolis, Indiana, USA: Kappa Delta Pi, 1998. 181 s. ISBN 0-912099-34-8.
- FINK, Eugen. 1993. *Hra jako symbol světa*. Praha: Československý spisovatel, 1993. 268 s. ISBN 80-202-0410-5.
- FISHER, Robert. 1997. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-966-6.
- FRONĚK, Jan. 2008. *Prvky hry ve vzdělávání dospělých: Herní metody se zaměřením na vedení jejich rozboru*. 2008. 131 s. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy na katedře andragogiky. Vedoucí diplomové práce Michal Šerák.

- GARDNER, Howard. 1999. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
- GFEN. 1991. *Všichni na jedničku!: Alternativní didaktické postupy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. 152 s. ISBN 89-7066-456-8.
- GOLEMAN, Daniel. 1997. *Emoční inteligence*. 1. vyd. Praha: Columbus, 1997. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.
- GREENAWAY, Roger. 1992. *Reviewing by Doing* [online]. c1992 [cit. 2009-10-26]. Dostupný z WWW: <<http://reviewing.co.uk/articles/2rbd.htm>>.
- GREENAWAY, Roger. 2002. The Art of Reviewing. *The Journal of the Institute of Training and Occupational Learning* . 2002, vol. 13, no. 1, s. 47-53.
- GREENAWAY, Roger. 2006a. *Experiential Learning articles and critiques of David Kolb's theory* [online]. [2006a] , last updated on 03/31/2009 [cit. 2009-10-23]. Dostupný z WWW: <<http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm>>.
- GREENAWAY, Roger. 2006b. *Experiential Learning Cycles* [online]. [2006b], last updated on 03/31/2009 [cit. 2009-10-23]. Dostupný z WWW: <<http://reviewing.co.uk/research/learning.cycles.htm>>.
- HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana. 2001. *Co je E - U - R* [online]. 2001- [cit. 2009-04-19]. Dostupný z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur>.
- HILL, Grahame. 2004. *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 283 s. ISBN 80-7178-641-1.
- HINTON, Christina, MIYAMOTO, Koji, DELLA – CHIESA, Bruno. 2008. Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*. 2008, Vol. 43, No. 1, s. 87 – 103.
- HUDLIČKA, Petr. 2003. *Prožívání – zkušenost – životní svět aneb o cestách do světa na zkušenou*. Praha: Triton, 2003. 179 s. ISBN 80-7254-323-7.
- JARVIS, Peter. 2002. *The Theory and Practice of Teaching*. Oxon and New York: Routledge, 2002. 214 s. ISBN 0-7494-3416-4.
- JIRÁSEK, Ivo. 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 1, s. 6 – 16

- JIRÁSEK, Ivo. 2005. Významová diference prožitků - zážitků v českém jazyce. In KIRCHNER, Jiří. *Kontexty prožitku a kvalita života*. [s.l.] : [s.n.], 2005. s. 12-17.
- KLIKA, Josef, ŠTECH, Karel. 1909. *Stručný slovník paedagogický*. 6. díl. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v království Českém, 1909. 2188 s.
- KOLB, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice – Hall. 1984, 265 s.
- KOUKOLÍK, František. 2003. *Já: o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2003. 382 s. ISBN 80-246-0736-0.
- KOVALIKOVÁ, Susan. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. 1. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-0-7.
- KULIČ, Václav. 1992. *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992. 188 s. ISBN 80-200-0447-5.
- KULIŠTÁK, Petr. 2003. *Neuropsychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 327 s. ISBN 80-7178-554-7.
- KYRIACOU, Chris. 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: [s.n.], 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LAROCHE, Serge. 2008. Formation et consolidation des souvenirs. *Cerveau & Psycho: Le magazine de la psychologie et des neurosciences*. 2008, 28, No. 7/8, s. 56 - 61.
- MATULČÍKOVÁ, Mária. 2007. U pramene konstruktivismu: aneb začalo to v laboratorní škole Johna Deweyho. *Moderní vyučování*. 2007, roč. 13, č. 3, s. 8-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1995. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. 397 s. ISBN 80-85255-74-X.
- NEUMAN, Jan. 2007a. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2007. 325 s. ISBN 978-80-7367-276-8.
- NEUMAN, Jan. 2007b. Pokus o definici Experiential Education. *Gymnasion*. 2007, roč. 8, s. 44
- PELIKÁN, Jiří. 2002. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.
- PELIKÁN, Jiří. 2004. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

- PRIEST, Simon, GASS, Michael A. 2005. *Effective leadership in adventure programming*. 2. vyd. Printed: United States of America: Sheridan Books. 2005, 328 s. ISBN 0-7360-5250-X.
- PROJEKT ODYSSEA. 2005 – 2007. *Zavádění osobnostní a sociální výchovy do ŠVP*. [CD-ROM]. o. s. Projekt Odyssea. 2005 – 2007.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. 2008. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- REITMAYEROVÁ, Eva, BROUMOVÁ, Věra. 2007. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.
- ROSE, David. Universal Design for Learning, 2007. In *European Journal of Education*. 2008, Vol. 43, No. 1, s. 87 – 103.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan. 2007. Zážitková pedagogika - k čemu má smysl se vracet. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2007, č. 8, s. 36 - 37
- SMĚKAL, Vladimír. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-81-1.
- SOKOL, Jan. 2004. *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 2004. 391 s. ISBN 80-7021-713-8.
- SUGERMAN, Deborah A., et al. 2000. *Reflective Learning: Theory and Practice*. Kendall/Hunt Publishing: Dubuque. 2000, 105 s. ISBN 0-7872-6561-6.
- SVATOŠ, Vladimír. 2006. Tak co, jak to šlo? : Miniškola skupinových rozborů. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2006, č. 5, s. 66-68.
- ŠTEKL, Miroslav. 1980. *Základní pojmy z psychologie*. 1. díl, Plzeň: Pedagogická fakulta, 1980. 69 s.
- ŠVEC, Jakub. 2002. *Fenomén instrukce a reflexe v pedagogice osobnostně sociálního rozvoje*. [s.l.], 2002. 112 s. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy na katedře pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Josef Valenta.
- ŠVEC, Jakub. 2007. *Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a co nelíbí: poskytujeme zpětnou vazbu*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 43 s.
- TURČOVÁ, Ivana. 2007. „Terminologická džungle“ – česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion*. 2007, roč. 8, s. 23 – 35.
- VALENTA, Josef. 2005. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: AISIS, 2005. 207 s. ISBN 80-239-4514-9.

VALENTA, Josef. 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, Josef. 2009. Kurikulum životních dovedností (témata a problémy). *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2009, roč. 59, č. 2, s. 198 – 214.

VAN DER LINDEN, Martial, D'ARGEMBEAU, Arnaud. 2008. L'émotion, ciment du souvenir. *Cerveau & Psycho: Le magazine de la psychologie et des neurosciences*. 2008, 28, No. 7/8, s. 48-51.

4 SEZNAM PŘÍLOH

Pozorovací arch.....	I
Polostrukturovaný rozhovor s učitelem.....	III

Příloha A

Pozorovací arch

POZOROVACÍ ARCH – PRŮBĚH HODINY

DOVEDNOST		NASKYTALA SE PŘÍLEŽITOST		NENASKYTALA SE PŘÍLEŽ.	KÓD
		POUŽIL			
		DOBŘE	ŠPATNĚ	NEVYUŽIL PŘÍLEŽITOST	
A	Je přítomen u akce, kterou chce reflektovat				
B	Pozoruje, co se děje při akci				
C	Vytvoří vhodné podmínky pro konání reflexe <i>prostor¹, fyz. podmínky², naplnění potřeb³, uspořádání⁴</i>				
D	Zvolí vhodný způsob provedení reflexe <i>dle cíle¹, skupiny², naladění³</i>				
E	Udržuje směr reflexe podle cíle <i>směr ke konkrétním cílům¹, orientuje se v obsahu², vazba na téma³, vrací k tématu⁴</i>				
F	Přeorientuje se na jiný cíl / téma R, pokud je pro úč. aktuálnější <i>akceptuje téma úč.¹, rozvíjí linku reflexe dle potřeb úč.²</i>				
G	Ovládá řízení reflexe <i>v klidu organizuje¹, mluví^{1,2}, pořadník³, práce s časem⁴, dynamika a tempo⁵, pozice vedoucího⁶, zjedná klid⁷, popis dění⁸</i>				
H	Pamatuje si, co se během akce dělo <i>poznámky¹, práce s technikou², popis toho, co viděl³</i>				
I	Vymýšlí otázky ve vztahu k cíli				
J	Pokládá otázky vhodným způsobem <i>srozumitelně¹, přiměřeně², na 1 věc³, neutrálně⁴, nezahlučuje⁵, vyčká⁶, nedělá nátlak⁷, forma dle komplexity odp. a situace⁸, zajímavé ot.⁹, improviz.¹⁰, přeformul.¹¹</i>				
K	Aktivně naslouchá <i>parafrázuje¹, rekapitul.², sumariz.³, dělá Echo⁴, dává prostor⁵, přijímá názory⁶, vytáhne podstatu⁷, pamatuje si sdělení⁸, neskáče do řeči⁹, soustředí pozornost¹⁰</i>				
L	Umožní všem se vyjádřit <i>všem stejný prostor¹</i>				
M	Zapojí všechny úč. do reflexe <i>nepreferuje¹, díky formě reflexe²</i>				
N	Udrží pozornost úč. u tématu				
O	Povzbuzuje a podporuje úč. <i>projevy zájmu¹, všem stejně pozornosti², pozitivní³, pochváli⁴</i>				
P	Udrží své sdělení v deskriptivní rovině <i>hodnoc. na skupině¹, vrací ot. do pléna², nepodsouvá názory³</i>				
Q	Dbá na psychickou bezp. úč., zná a respektuje hranice reflexe				
R	Přizpůsobí se projevu úč. <i>verb.¹, neverb.², paraverb.³</i>				
S	Je si vědom svých verb. a paraverb. projevů a účelně s nimi pracuje <i>hlasitost¹, rychlost řeči², melodie³, pauzy⁴, zřetelnost⁵</i>				
T	Je si vědom svých neverbálních projevů a účelně s nimi pracuje <i>uvolněný – otevřený¹, vstřícná gesta², oční kontakt³, příjemný výraz⁴</i>				
U	Předchází projevům nežádoucího chování a konflikt. situacím				
V	Pohotově reaguje na nečekané situace				
W	Reaguje vhodně na rušivé chování úč., zvolí vhodnou intervenci				
X	Orientuje se v konfliktních situacích				
Y	Zvládá řešit konfliktní situace a zprostředkovat jejich řešení				
Z	Uznává a přijímá chybu či kritiku <i>bez pocitu urážky¹, neútočí ani se nebrání², s odstupem³, obrací pozornost k reflexi⁴, vyjádří své pocity⁵</i>				

POZOROVACÍ ARCH – PŘED A PO HODINĚ

DOVEDNOST		NASKYTLA SE PŘÍLEŽITOST			NENASKYTLA SE PŘÍLEŽ.	KÓD
		POUŽIL		NEVYUŽIL PŘÍLEŽITOST		
		DOBŘE	ŠPATNĚ			
a	Představí si, co se s velkou pravděp. bude během akce dít <i>prožívání, činnost úč., témata, procesy ve skup.¹</i>					
b	Určí konkrétní cíl reflexe					
c	Pozoruje, co se děje při reflexi <i>všímá si zapojení¹, potřeb², pozornosti³, naladění⁴, psych. pohody⁵, neverb. signálů⁶</i>					
d	Zaznamená změnu, posun cíle					
e	Přemýšlí, o čem bude nutno mluvit při reflexi					
f	Má pro sebe připravený způsob hodnocení úspěšnosti reflexe					
g	Ví, v jaké podobě si úč. poznatek o cíli odnášejí					

ÚDAJE

JMÉNO UČITELE:

NÁZEV A ADRESA ŠKOLY:

TŘÍDA, KDE PROBĚHLA HODINA:

ČAS A DATUM:

PŘEDMĚT:

TŘÍDNÍ: ANO – NE

JAKÉ PŘEDMĚTY UČÍ:

POČET LET PRAXE S VÝUKOU OSV:

JAKOU FORMOU PROBÍHÁ NA ŠKOLE OSV:

JAK SE SETKAL/A S OSV:

Příloha B

Polostrukturovaný rozhovor s učitelem

Rozhovor před hodinou

- Co je cílem jednotlivých technik?
- Budou v hodině nějaké reflexe? Jakou formou?
- Co se bude podle vás s velkou pravděpodobností během aktivit/y v hodině dít (z hlediska prožívání a činnosti účastníků, témat a procesů ve skupině)?

Rozhovor po hodině

I. část rozhovoru

- Jak jste se připravoval/a na reflexi?
- Co bylo cílem reflexe?
 - a. Kdy jste ho určil/a? - před hodinou, při samotné aktivitě, při samotné reflexi, vždy stejný...
 - b. Zůstal cíl reflexe stejný, jako byl zamýšlen nebo se během hodiny někam posunul?
 - c. Kam?
- Čeho všeho ze strany žáků jste si všimal/a při průběhu reflexe?
- Podle čeho jste poznal/a splnění cíle?
- Co si podle vás žáci vzali z reflexe?

II. část rozhovoru

- Jak jste spokojen/a se sebou, co se týče realizace dnešní reflexe (vaši činnosti během ní)? Vyjádřete se na škále od 1 do 10.
- Odpověď s číslem menším jak 10:
- Co vám chybělo k tomu, abyste byl/a se sebou maximálně spokojen/a?
- Odpověď s číslem 10:
- Co se vám dařilo?
- Co si myslíte, že vám šlo?
- Kde máte podle sebe ještě rezervy?

Doplňkové otázky:

- Jakou nebo jaké dovednosti byste chtěl/a ovládat lépe?
- Jaká dovednost potřebná pro provádění reflexe vám nejvíce chybí?
- Co by vám pomohlo při vedení reflexí?
- Potřeboval/a byste nějakou metodickou podporu? V jaké podobě?

SOUHLAS S PŮJČOVÁNÍM DIPLOMOVÉ PRÁCE

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do příloženého seznamu.

V Praze dne 29. 11. 2009

[illegible]